جامعة دمشق

كلية الآداب و العلوم الإنسانية

قسم علم الاجتماع

العوامل الاجتماعيّة المحدّدة لثقافة المطالعة لدى طلبة جامعة حلب

" دراسة ميدانية "

بحث أعد لنيل درجة الماجستير في علم الاجتماع

إعداد الطالبة : رنا طحّان

إشراف الدكتور : طلال مصطفى

١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ اقرأ باسم ربك الذي خلق* خلق الإنسان من علق *اقــرأ و ربك الأكرم* الذي علم بالقلم * علم الإنسان ما لم يعلم ﴾

(سورة العلق ، الآية 1-5 ، 597)

الإهداء

إلى عائلتي الصغيرة ... أبي ... أمي ... إخوتي

الشكر

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من :

أستاذي الدكتور طلال مصطفى

أساتذتي ... في كل مراحل دراستي

زميلاتي ... في العمل الميداني

إلى كل من وقف بجانبي ... وكل من وقف في وجهي ...

الفهرس

المقدمة

المقدمة :

يقيم مدى تقدم المجتمع و رقيه استناداً إلى قدرة أفراده على قيادته و تحقيق التقدم و التغيير الخلاق فيه على كافة الأصعدة .

و إن امتلاك أفراد المجتمع لهذا الدور القيادي يتطلب منهم امتلاك مقدرة عالية على النقد المؤسس على الفهم و القدرة على التأويل و الإدراك الصحيح .

تلك الخصائص يختص بها أبناء المجتمع و تتعزز لديهم أثناء سعيهم لتحصيل المعرفة ، و التي تعتبر المطالعة واحدة من أهم العمليات التي يتبعها الأفراد للوصول لهذا الهدف .

من هنا تبرز أهمية دراسة المطالعة بشكل معمق _ أي انطلاقاً من الثقافة التي تفرز هذه الظاهرة .

استناداً لذلك تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ثقافة المطالعة (وعياً و ممارسة) ، و تبرير هذا الواقع انطلاقاً من رصد الواقع الثقافي العام ، والذي تعتبر ثقافة المطالعة جزءاً منه

حيث سيتم دراسة الثقافة باعتبارها عاملاً وسيطاً يتداخل بين الواقع المعاش بكافة جوانبه من جهة والوعي المتشكل لدى الأفراد و ممارساتهم من جهة ثانية .

بعبارة أخرى ؛ يمكن القول بأن هذه الدراسة تنتمي لميدان هام من ميادين علم الاجتماع ، ألا و هو ميدان علم الاجتماع الثقافي ، هذا العلم الذي يتخذ من موضوعي الثقافة و المجتمع أساساً لدراساته النظرية و التطبيقية ، حيث يدرس مكونات الثقافة بعلاقاتها الجدلية و الوظيفية مع الواقع الاجتماعي ، مستخدماً المناهج و الطرق و الوسائل المنهجية التي يستخدمها علم الاجتماع .

كما تتخذ هذه الدراسة " النظرية البنائية الوظيفية عند عالم الاجتماع الأمريكي تالكوت بارسونز " مدخلاً نظرياً لها ، حيث سعت إلى الاستفادة من النظرية بكافة مراحلها ، بدءً من المراحل الأولى المرتكزة على طوعية اختيار الفرد لأفعاله ، و التي دعاها بارسونز ب(وحدة الفعل الصغرى)، مروراً بما تتأثر به هذه الطوعية عندما يدخل الفاعل في علاقة مع الفاعلين الآخرين ، و التي أطلق عليها (نسق الفعل) ، انتهاء بالشكل الأكثر نضجاً للنظرية ، و الذي

يخلص إلى خضوع هذه الطوعية بالكامل للنسق الاجتماعي ، أي تبعية اختيار الأفراد سواء على مستوى وحدة الفعل الصغرى أو نسق الفعل أو النسق الاجتماعي ، لشروط الحفاظ على النظام القائم .

و قد خلصنا من النظرية إلى ضرورة القيام بدراسة ثقافة المطالعة في ضوء المحتوى الاجتماعي العام ، بما يضمن شمولية دراسة الظاهرة على أكثر مستويات التجريد تفصيلاً التي حددها بارسونز في نظريته .

حيث اتخذ الجانب النظري منهجاً يجمع بين العرض الاجتماعي و التحليل النفسي ، منطلقاً من عرض الواقع الاجتماعي بما يتضمنه من مؤسسات متضافرة مع بعضها البعض في تأثيرها على شخصية الفرد (و هي المجال الذي احتل التحليل النفسي مكاناً كبيراً فيه) .

أما الجانب الميداني فقد اعتمد المنهج الوصفي التحليلي ، مستخدماً طريقة المسح الاجتماعي بالعينة ، و الإستبانة كأداة لجمع المعطيات من عينة الدراسة .

و خلصت الدراسة النظرية لواقع المجتمع العربي المعاصر وإنسان هذا المجتمع ، إلى اعتبار كل من الخصوصية و الوجدانية و النوعية و الانتشار و المصلحة الذاتية كانت الحدود – من ثنائيات النمط – التي تمثل النمط الموجه في اختيار الأفعال لكل من المجتمع و الإنسان العربي على حد سواء ، حيث تشكل تلك الحدود و ما بينها من تناسق أهم ملامح الثقافة العربية (الشعبية) .

فالنظام العربي يسعى إلى حماية نفسه من التأويلات و التفسيرات النقدية أي تلك التي تؤدي إلى الإدراك و الفهم ، الأمر الذي ينعكس على أحد صور الثقافة الشعبية (ثقافة المطالعة) ، لأن هذه الأخيرة تعني تحرير الفكر و صولاً إلى القدرة على التأويل الذي يؤدي بدوره إلى الفهم فالنقد .

حيث يسعى النظام العربي إلى تسخير المعرفة و الفكر بما يخدم مصالحه ، مما يؤدي إلى إفراغهما من وظيفتهما الأصيلة في امتلاك مشروع حقيقي ، الأمر الذي يجعلهما يحتلان وظيفة ثانوية ، و بالتالي يحتل الوعي بأهمية المطالعة – باعتبارها الفعل الذي يقود إلى امتلاك المعرفة و تحرير الفكر – مكانة ثانوية لدى الإنسان العربي .

كما يسعى هذا النظام إلى إفراغ فعل المطالعة من أي تقييم ، هذا ما يؤكد عليه الواقع المهدد (مادياً و فكرياً) الذي يعيشه المثقف العربي ، الأمر الذي لا يخلق إشباعاً لدى الفرد و بالتالي يجعل من ممارسة المطالعة أمراً غير محقق .

و قد قادتنا هذه النتيجة إلى افتراض أساسي أقمنا عليه الجانب الميداني للدراسة ، مفاده أن واقع ثقافة المطالعة (وعياً و ممارسة) يتوقف على الدور الوظيفي الذي تقوم به في حياة المجتمع العربي و إنسان هذا المجتمع .

فضلاً عن مجموعة من الفرضيات الفرعية التي سعينا من خلال اختبار صحتها – عبر الجانب الميداني – للتوصل إلى توصيف لواقع ثقافة المطالعة ، و تقديم مبررات هذا الواقع .

و قد ضمت عينة الدراسة (367) مفردة ، حيث اقتصرت على1% من حجم المجتمع الأصلي للدراسة ، الذي بلغ (36638) مفردة ، بحيث اعتبرت وحدة العينة هي الطالب الجامعي (ذكر / أنثى) المسجل في السنة الأولى أو الأخيرة في أحد كليات جامعة حلب ، ضمن القبول العام أو الموازي للعام الدراسي 2008 – 2009 م ، و قد تم اختيار عينة الدراسة وفق الطريقة العشوائية المتعددة المراحل ، و أُنجز البحث أثناء امتحانات الدورة الفصلية الثانية من ذلك العام الدراسي ، حيث امتدت الفترة من تاريخ 1/ 6 / 2009 و لغاية 28/ 6 / 2009 .

أما استمارة البحث فقد صممت في ضوء ما تضمنه النموذج النظري للدراسة ، هذا النموذج الذي تم إعداده بهدف توضيح كيفية وضع الجانب الميداني للدراسة بما يضمن تطبيق النظرية التي اتخذتها الدراسة كمدخل نظري لها و نقصد هنا (النظرية البنائية الوظيفية عند تالكوت بارسونز) .

و قد تضمنت استمارة البحث أربعة محاور أساسية :

اقتصر المحور الأول على الأسئلة الموضحة لبيانات الطالب الجامعي الشخصية ، في حين تضمن المحور الثاني أسئلة تبين واقع مؤسستي التربية و التعليم فيما يتعلق بالمطالعة ، أما أسئلة المحور الثالث فقد سعت لتبيان واقع ممارسة المطالعة لدى الطالب الجامعي ، و جاء المحور الرابع متضمناً أسئلة تبين واقع الوعي بأهمية المطالعة لديه .

و قد تم تحكيم الاستمارة من قبل عدد من أساتذة قسم علم الاجتماع في جامعة دمشق .

أما الأساليب الإحصائية التي استخدمت في الدراسة الميدانية فقد اشتملت على النسب المئوية والوسط الحسابي و معامل الارتباط (بيرسون r) و اختبار المعنوية لبيرسون t .

و قد تمت جميع العمليات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS .

أما نتائج الجانب الميداني للدراسة فقد تم عرضها وفق ثلاث مجموعات : تناولت المجموعة الأولى نتائج تفسير الجداول المتعلقة بمتغير واحد ، و قد كانت من أهم النتائج التي توصلت لها تلك المجموعة ما يلي :

1- 73% من طلبة جامعة حلب يطالعون من الكتب في حين أن 27 % لا يطالعون أبداً من الكتب .

2- 73 % من طلبة جامعة حلب طالعوا في الصغر(متوسط عمر بداية المطالعة من الكتاب لدى طلبة جامعة حلب (10,15) سنة) في حين أن 27 % لم يطالعوا في الصغر .

3- بمقارنة النتيجتين (1) و (2) يتضح أهمية ممارسة المطالعة في الصغر لتكوين الوعي بأهمية المطالعة و ممارستها في الكبر (أي تكوين ثقافة المطالعة) .

4- إن النتيجة رقم (1) لا تعتبر مؤشراً حقيقياً على مستوى ممارسة المطالعة لدى طلبة جامعة حلب ، فعلى الرغم من التوصل إلى أن متوسط مدة المطالعة اليومية من الكتاب من قبل هؤلاء الطلبة كان (0,6849312) ساعة أي (41,095873) دقيقة ، إلا أنه ثمة إجابات أخرى تلغي هذه النتيجة ، و قد تم التعبير عنها مجتمعة عند تحديد مستويات المطالعة لدى طلبة جامعة حلب ، حيث تبين أن غالبية طلبة جامعة حلب يمتلكون مستوى منخفض من ممارسة المطالعة، الأمر الذي يؤكد سمة هامة من سمات الشخصية العربية (كنا قد توصلنا لها في الجانب النظري) و هي الازدواجية التي تنعكس على شكل تناقض بين القول و الفعل، كما تتجلى في حالة من التداخل التي تمنع الإنسان من التمييز بين ما هو عليه و ما يجب أن يكونه .

5- المواضيع التي يقوم طلبة جامعة حلب بمطالعتها من الكتب هي على التوالي : أدبية – دينية – علمية – ثقافية– سياسية – فنية – رياضية .

6- المطالعة من الكتب لدى طلبة جامعة حلب تتصف بأنها عشوائية (من غير خطة) ، في مجالات مختلفة ، و باللغة العربية .

7- 59,9% من الطلبة يطالعون من الانترنت ، مقابل 40,1 % لا يطالعون ، إلا أن الطلبة الذين يطالعون من الانترنت لم يتمكنوا من تحديد مدة المطالعة اليومية لديهم ، نظراً لعدم امتلاكهم خطة واضحة للمطالعة من الانترنت من جهة و لقصر مدة هذه المطالعة من جهة ثانية ، مما يجعلها جزءً من مدة الارتياد الكلي للانترنت و التي بلغت يومياً (1,1653056) ساعة أي (69,918334) دقيقة.

8- أكثر المواقع التي يقوم طلبة جامعة حلب بارتيادها عبر الانترنت هي على التوالي : الثقافية – الدردشة – العلمية – السياسية – الأدبية – الرياضية – الفنية – الدينية .

9- تتسم المطالعة من الانترنت لدى طلبة جامعة حلب بأنها عشوائية (من غير خطة) ، في مجالات مختلفة ، و باللغة العربية .

10- أكثر النشاطات ممارسة في وقت الفراغ [و الذي يبلغ متوسط مدته يومياً (6,61) ساعة] لدى طلبة جامعة حلب هي متابعة و سائل الاتصال الجماهيري ، فقد تبين أن (54,9%) من طلبة جامعة حلب يقضون وقت فراغهم في متابعتها .

11- مستوى ثقافة المطالعة لدى طلبة جامعة حلب هو مستوى منخفض كنتيجة للمستوى المنخفض في ممارسة المطالعة و المستوى المتوسط من الوعي بأهميتها لديهم .

12-إن المستوى الاقتصادي الذي يتمتع به طلبة جامعة حلب [(79,8%) من طلبة عينة الدراسة يصفون مستواهم الاقتصادي بالمرتفع] ، و مدة فراغهم اليومي– (6,61) ساعة يومياً – تلغي ما ذهب إليه الطلبة من الاعتقاد أن السبب في عدم ممارسة غيرهم من الطلبة للمطالعة يعود إلى عدم توفر الوقت و المال الكافيين .

في حين تناولت المجموعة الثانية نتائج تفسير الجداول المتعلقة بمتغيرين ، و تم فيها عرض أهم العوامل المؤثرة في ثقافة المطالعة (وعياً و ممارسة) ، حيث بينت النتائج ما يلي :

1- الطلبة الذين يقرؤون في الصغر هم أكثر امتلاكاً لثقافة المطالعة ، و هذا ما يؤكد ما ذهبت إليه الدراسة النظرية حول الدور الكبير الذي تلعبه مؤسسات المجتمع التي يمر فيها الفرد و لا سيما المتعلقة في الفترات المبكرة من حياته (العائلة / المدرسة) ، كما يؤكد ما أشار إليه بارسونز في اعتبار التنشئة الاجتماعية ضمن نطاق الأسرة تشكل أحد أهم مكونات ثقافة الفرد.

2- الموضوعات التي يقرؤها الطلبة في الصغر تؤسس لموضوعات القراءة في الكبر من الكتاب، فنمط المعارف التي اعتاد الطلبة على قراءتها في الصغر تثير لديهم الحافز لمعرفة المزيد عنها .

3- الطلبة الذين يعتقدون أن جو منازلهم مناسب للمطالعة هم أكثر ممارسة لها ، فتهيئة الجو الملائم للمطالعة ، يساهم في تحويلها إلى ممارسة تنال رضا الفرد الأمر الذي يدفع به لتكرار ممارستها.

4- الطلبة الذين يقومون بأداء أبحاثهم بأنفسهم هم أكثر امتلاكاً لثقافة المطالعة ، فغالباً ما يشير اندفاع الطلبة الجامعيين لتأدية أبحاثهم بأنفسهم إلى وعي منهم بأهمية اكتساب المعرفة ، كما يشير إلى امتلاك هؤلاء الطلبة لمستوى من المهارات الذهنية التي تساعدهم في قيامهم بتلك الأبحاث ، و بالتالي فإنهم يمتلكون مقومات (ثقافة المطالعة) .

5- تزداد ممارسة المطالعة لدى الطلبة الأقل ميلاً نحو وسائل الاتصال الجماهيري ، حيث تتيح وسائل الاتصال الجماهيري للفرد الحصول على المعلومة بأسلوب سريع و مشوق الأمر الذي يقلل من إقبال متابعي هذه الوسائل على ممارسة المطالعة (والعكس صحيح) .

6- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي عكساً مع ميل الطالب الجامعي نحو الاستهلاك ،حيث تقع ثقافة الاستهلاك على الجانب المقابل لثقافة المطالعة ، ففي حين تحث الأولى على التلبية الآنية لاحتياجات الفرد ، تدفع الأخرى إلى بذل جهد بعيد المدى لا تظهر نتائجه بشكل آني (و قد لا تظهر أبداً في مجتمعنا) ، الأمر الذي يدفعنا إلى القول أن انخفاض مستوى إحدى هاتين الثقافتين لدى الفرد ، هو مؤشر على ارتفاع مستوى الأخرى لديه .

7- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع ارتفاع مستوى الطموح الدراسي ، فكلما زاد المستوى العلمي الذي يسعى الطالب الجامعي إلى بلوغه ، زاد تمحور أهدافه حول الرغبة في اكتساب المعرفة العلمية ، و ازداد مع هذه الرغبة القدرة على السعي لبلوغ هذا الهدف ، و بالتالي يتعمق الوعي بأهمية المطالعة و تتعزز القدرة على ممارستها (كوسيلة لتحقيق الهدف) ، بعبارة أخرى يصبح الطالب أكثر امتلاكاً لثقافة المطالعة .

8- يتناسب مستوى ممارسة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع مستوى استعداداته الفردية ، حيث أن ممارسة المطالعة تتطلب من الفرد امتلاك مستوى من المهارات الذهنية كالقدرة على التحليل و التركيب و النقد ...الخ ، الأمر الذي يجعل من ممارسة المطالعة أمراً ممكناً .

9- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع مستوى استعداداته الفردية ، حيث تبين أنه كلما زاد مستوى الاستعدادات الفردية لدى الطالب الجامعي زاد مستوى ممارسته للمطالعة ، هذه الممارسة تزيد من إحساسه بأهمية اكتساب المعرفة و بالتالي تعمق لديه الوعي بأهمية المطالعة كوسيلة لذلك ، و هكذا يمتلك الطالب الجامعي ثقافة مطالعة عبر امتلاكه لمكوناتها (الوعي و الممارسة).

10- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع عدد سنوات دراسته في الجامعة ، فالسياسة المتبعة في الجامعة بكل أوجهها لا توصل الطالب الجامعي (الذي يسعى لاكتساب المعرفة) إلى المستوى المعرفي الذي كان يطمح إليه ، و مع تقدمه في سنوات الدراسة الجامعية تتضح له تلك الحقيقة ، فتتبلور لديه معالم ثقافة مطالعة تتجلى في الوعي بأهمية المطالعة و ممارستها لبلوغ غايته .

و أخيراً تناولت المجموعة الثالثة نتائج تفسير الجداول المتعلقة بثلاث متغيرات ، و تم فيها عرض مدى تأثير خصائص عينة الدراسة (المستوى الاقتصادي ، الجنس ، السنة الدراسية في الجامعة ، مكان الإقامة ، نوع التخصص ، التفرغ للدراسة ، المستوى التعليمي للوالدين ، طبيعة عمل الوالدين ، الوضع الأسري ، الوضع الصحي للطالب) على العلاقة بين ثقافة المطالعة والعوامل المؤثرة فيها ، حيث تبين ما يلي :

1- الطلبة من ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع الذين قرؤوا في الصغر هم أكثر امتلاكاً لثقافة المطالعة ، فامتلاك المعرفة لدى الطلبة من ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع يكون لها وظيفة هامة و تتمثل في امتلاك نوع من الترف و هو الترف الفكري ، و نمط جديد من الارتقاء و هو الارتقاء المعرفي إلى جانب ما يتسمون به من ارتقاء مادي ، و بالتالي فالمعرفة لدى هؤلاء الطلبة تقوم بوظيفة أساسية ، الأمر الذي يؤدي إلى تعمق الوعي بأهمية المطالعة (هذا الوعي تكون في الصغر) ، فضلاً عن الدور الكبير الذي يلعبه الجانب المادي في توفير إمكانية ممارسة المطالعة ، و بالتالي امتلاك ثقافة المطالعة .

2- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة عكساً مع ميل الطلبة الجامعيين من ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع من نحو الاستهلاك ، لأن الطلبة من أصحاب المستوى الاقتصادي المرتفع هم الأكثر قدرة على ممارسة و امتلاك مظاهر الاستهلاك ، و بالتالي فالطلبة من هؤلاء الذين لا يميلون نحو الاستهلاك يمتلكون ثقافة تمنعهم من ذلك ، و هذه الثقافة ذاتها (تتجلى في صورة ثقافة المطالعة) تخلق لديهم الوعي بأهمية المعرفة و ممارستها .

3- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة عكساً مع ميل الطلبة الجامعيين من الذكور نحو الاستهلاك ، و ذلك لأن الذكور في المجتمع العربي لديهم ميل أكثر و مساحة من الحرية أكبر و خيارات أوسع في امتلاك و ممارسة المظاهر الاستهلاكية (و لا سيما التقنيات الحديثة)، و بالتالي فالطالب الذي يمتنع عن ذلك يمتلك ثقافة تدفع به في الاتجاه المعاكس و هي (ثقافة المطالعة) ، فغالباً ما يعرف موقف الفرد من شيء من خلال معرفة موقفه من نقيض هذا الشيء .

4- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة طرداً مع ارتفاع مستوى الطموح الدراسي لدى الإناث ، فالأنثى في مجتمعنا ليست محط الاهتمام الأول (مقارنة بالذكر) و بالتالي فإن رغبة الطالبات من الإناث في متابعة التحصيل العلمي تكون رغبة نابعة من قناعة حقيقية لديهن بأهمية العلم و المعرفة (أي امتلاك ثقافة المطالعة على اعتبارها الوسيلة لبلوغ هذا الهدف) ، و ليست وليدة رغبة المجتمع المحيط .

5- يزداد الوعي بأهمية المطالعة لدى طلبة كلية الآداب الذين يعتمدون في أسلوب دراستهم على الفهم ، لأن طبيعة المناهج الدراسية في كلية الآداب تتيح للطالب تجاوز الاختبارات في

حال اعتمد في أسلوب دراسته على الحفظ ، و بالتالي فالطلبة الذين يتبعون الفهم كأسلوب لاجتياز هذه الاختبارات هم طلبة يمتلكون وعياً بأهمية المعرفة و قدرة و رغبة في السعي لاكتسابها ، أي أنهم بعبارة أخرى يمتلكون مقومات (ثقافة المطالعة) .

6- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة عكساً مع ميل طلبة كلية الهندسة نحو الاستهلاك ، و يعود ذلك إلى كون غالبية طلبة الهندسة هم من الذكور ، و قد سبق أن بينا أن امتلاك ثقافة المطالعة يتناسب عكساً مع مستوى الميل نحو الاستهلاك لدى الطلبة الذكور .

7- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة طرداً مع ارتفاع مستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الذين يبلغ المستوى التعليمي للأم المرحلة الإعدادية و المستوى التعليمي للأب المرحلة الثانوية و المعهد ، بعبارة أخرى ؛ إن الطالب الذي يمتلك طموحاً في متابع تحصيله العلمي و ينتمي في الوقت نفسه إلى أسرة يكون فيها المستوى التعليمي للأم و الأب متوسطاً ، غالباً ما تنبع هذه الرغبة من ذاته معتبراً – في ضوء المستوى التعليمي لأسرته – العلم غاية في حد ذاته و ليس وسيلة لتحقيق غاية محددة ، أي أنه يمتلك وعياً كافياً بأهمية العلم ، و رغبة في السعي لبلوغه ، و بالتالي فهو يمتلك (ثقافة المطالعة) .

8- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة عكساً مع الميل نحو الاستهلاك لدى الطلبة الذين يبلغ المستوى التعليمي للأم المرحلة الإعدادية و المستوى التعليمي للأب المرحلة الابتدائية والإعدادية ، فالأسرة التي تكون فيها الأم و الأب حاملين لشهادات علمية متوسطة ، تكون غير قادرة تماماً على تكوين وعي لدى أبنائها اتجاه الاستهلاك ، و بالتالي فالطالب الذي لا يمتلك ميلاً نحو الاستهلاك في مثل تلك الأسر ، يكون ممتلكاً لوعي ذاتي و ثقافة ذاتية توجه سلوكه في الابتعاد عن الاستهلاك و بالتالي الميل نحو ثقافة المطالعة .

9- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة طرداً مع ارتفاع مستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة في حال أن الأم لا تعمل و عمل الأب عضلي ، فالطالب الذي يمتلك طموحاً دراسياً في جو تكون فيه الأم غير عاملة و الأب يعمل عملاً عضلياً ، غالباً ما يكون الهدف من هذا الطموح هو المعرفة بحد ذاتها ، الأمر الذي يخلق لدى الطالب وعياً بأهمية المطالعة كمصدر للمعرفة ، و ممارسة لها كوسيلة لتحقيق طوحه الدراسي ، و بالتالي فهو يمتلك ثقافة مطالعة .

10- يزداد الوعي بأهمية المطالعة لدى الطلبة الذين ليس لديهم أخوة أو أخوات و الذين نشؤ على جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) ، لأن الطفل الوحيد لدى أسرته يمتلك نصيباً من الوقت أكبر للإجابة على جميع تساؤلاته من قبل والديه ، الأمر الذي يخلق عنده تساؤلات جديدة و رغبة دائمة في الإجابة على تلك التساؤلات ، و بالتالي ينشأ لديه وعي بأهمية المطالعة و ممارستها ، باعتبارها الوسيلة للإجابة على تساؤلاته ، أي أنه يمتلك (ثقافة المطالعة) .

و هكذا قادتنا نتائج الجانبين النظري و الميداني للدراسة إلى نتيجة نهائية مفادها أن وجود ثقافة المطالعة (وعياً و ممارسة) يتطلب منح هذه الثقافة مكانة بين التوليفة الثقافية التي يمتلكها الإنسان العربي ، و أن إعطاء ثقافة المطالعة هذه المكانة يستدعي إيجاد وظيفة للمطالعة في المجتمع العربي ، فغياب البعد الوظيفي للمطالعة في حياة الإنسان العربي يجعل منها أمراً ثانوياً ، يمنحه الإنسان العربي – عن وعي منه – مرتبة متنحية في سلّم أولوياته .

يتحدد الهدف الأساسي إذاً بإيجاد وظيفة للمطالعة في المجتمع العربي و بالتالي في حياة الإنسان العربي ، الأمر الذي يستدعي قيام مشروع ثقافي واسع ، نقترح معالمه الرئيسية بالخطوات التالية :

أ- إعادة النظر في الأهداف التي يسعى لها المجتمع العربي (بكافة مؤسساته) ، بحيث تصبح تلك الأهداف متحققة بأسلوب أساسي ، و هو تحصيل المعرفة ، و بالتالي تصبح المطالعة أحد أهم الوسائل التي يسعى المجتمع (بمؤسساته المختلفة) لامتلاكها بغية تحقيق أهدافه .

ب- ضرورة التنسيق بين كافة مؤسسات المجتمع العربي أثناء تحديد أهدافها ، بحيث يتكامل عمل تلك المؤسسات ، دون أن يحدث أي تعارض بينها .

ت- السعي إلى تحقيق فهم واضح لواقع كل ما يتعلق بعملية تحصيل المعرفة سواء على مستوى المجتمع – المؤسسات و الوسائل الثقافية كمصدر للمعرفة – أو الفرد – العقلية العربية كحاضن للمعرفة و مولد لها في آن معاً – و ذلك بهدف الارتقاء بهذا الواقع بما يدعم عملية تحصيل المعرفة .

و أخيراً يمكن القول أنه إذا كان تغيير الأهداف التي يسعى لها المجتمع العربي بمؤسساته المختلفة يتطلب جيلاً بكاملة ، فإن تغيير منظومة القيم التي يتبناها هذا المجتمع و إنسانه ، و بالتالي تغيير الواقع الثقافي (واقع ثقافة المطالعة) يتطلب حقبة بكاملها .

الفصل الأوّل

الإطار المنهجي للدراسة

أولاً : مشكلة الدراسة .

ثانياً : أهمية الدراسة .

ثالثاً : أهداف الدراسة .

رابعاً : الدراسات السابقة .

خامساً : المفاهيم والمصطلحات .

سادساً : المنهجيّة العلميّة المتّبعة

أولاً : مشكلة الدراسة .

تعد الثقافة ذلك المركب المعقد المكون من المعرفة والقيم والعادات والتقاليد والأعراف والاتجاهات والأفكار والمفاهيم والأخلاق والعقيدة والدين .

كما تُعرّف الثقافة على أنها مرتبطة بالحامل الاجتماعي لها من ناحية ، و موجهة للأفراد في سلوكهم و فعلهم الاجتماعي من ناحية أخرى ، بناء على ذلك تعتبر الثقافة عامل وسيط يتداخل بين النظام العام السائد والبنى الاجتماعية ونمط الإنتاج وتوزيعه من جهة وبين السلوك الفعلي في الحياة اليومية من جهة ثانية .

وبما أن الثقافة ليست مجموعة مكونات ثابتة جامدة مطلقة مغلقة ساكنة تصلح لكل زمان و مكان بل هي مرنة متغيرة منفتحة ديناميكية متحولة باستمرار نتيجة عوامل وقوى عديدة داخلية وخارجية ...

فقد شهدت الثقافة العربية تحولات وتغيرات عديدة عكست سلسلة الانتقالات التي دخل بها المجتمع العربي منذ أكثر من قرن ونصف.

هذه التغيرات و التحولات طالت أنماط و أشكال مختلفة من الثقافة ، من ضمنها "ثقافة المطالعة" على اعتبار أنها أحد المدلولات على الثقافة العامة للمجتمع ، ونظراً لوجود ثقافة عربية عامة يمكن وصفها بأنها ثقافة مشتركة ومتنوعة في آن معاً؛ تعيش سورية كباقي البلدان العربية هذه التغيرات والتحولات في ثقافة المطالعة كثقافة سائدة بين مختلف فئات المجتمع .

ولما كانت الثقافة والممارسة يتوقف كل منهما على الآخر، وهما جانبان لعملية إنسانية تاريخية واحدة، لا بد لنا من معرفة واقع ثقافة المطالعة للتزود بتوقعات عن سلوك أبنائها في(ممارسة المطالعة) لما لهذه الممارسة من دور في تعزيز مقدرة الإنسان على الخلق والابتكار، وتدعيم قدراته العقلية على النقد والتحليل وتوفير شروط الخلق والإبداع الثقافي الرفيع .

وبما أن الثقافة تحلل على أنها متصلة بالواقع ومنبثقة عنه، فلا يمكن دراستها بمعزل عن بعضها البعض وعن قواعدها المادية والاجتماعية والاقتصادية إذا أردنا فهمها فهماً دقيقاً لمعرفة أثر الحياة التي نحياها بالطريقة التي نفكر بها .

بعبارة أخرى ؛ لا بد من معرفة أثر العوامل التي يوفرها ويؤمنها المجتمع (الواقع الاجتماعي) على ثقافة الإنسان عامة ، و بالتالي التعرف إلى واقع ثقافة المطالعة لديه (باعتبارها جزء من الثقافة العامة للمجتمع و الفرد) في ضوء العوامل الاجتماعية القائمة .

ولما كان الطلبة الجامعيين في سورية – كأي مجتمع من الوطن العربي والعالم – يمثلون الخبرات العلمية المتخصصة في شتى ألوان المعرفة العلمية التي تعد عماد ومستقبل المجتمع، وأداة تغيره وتطوره الحقيقية، نجد أنه من الأهمية بمكان التعرف على واقع ثقافة المطالعة والعوامل الاجتماعية المؤثرة فيها لدى هؤلاء الطلبة- معتبرين أن ثقافة المطالعة تمثل الثقافة التي يمتلكها الطالب الجامعي والتي تدفع به إلى الإقبال على المعرفة بشتى مصادرها وأشكالها خارج نطاق المقررات الدراسية التي سيمتحن الطالب بموجبها- لما لذلك من أهمية في تعزيز مكانتهم في المجتمع ودورهم المستقبلي في ريادة المواقع المختلفة .

ونظراً لاتساع مؤسسات التعليم الجامعي في المجتمع العربي السوري فإن الضرورة العلمية تقتضي تركيز الدراسة في قطاع محدد منها هو جامعة حلب بكافة كلياتها وأقسامها وتخصصاتها .

و بذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤالين الرئيسيين الآتيين :

أ- ما هو واقع (وعي و ممارسة) ثقافة المطالعة لدى طلاب جامعة حلب ؟

ب- ما هي العوامل الاجتماعية (الذاتيّة و الموضوعيّة) المحدّدة لثقافة المطالعة لدى طلاب جامعة حلب ؟

ثانياً : أهمية الدراسة .

تنبع أهمية هذه الدراسة من قلة الدراسات والأبحاث التي حاولت فهم وتفسير الظواهر الثقافية باستخدام المنهج الوظيفي ؛ أي البحث عن قرائن محددة في الواقع للوصول إلى فهم واضح عن واقع ثقافة المطالعة والعوامل الاجتماعية المحددة لها، انطلاقاً من الدور الحاسم الذي تلعبه ثقافة المطالعة في تكوين مواقف الأفراد وتوجيه سلوكهم.

فضلاً عن أن هذه الدراسة تسعى لتحقيق إضافة معرفية لما أُنجز من دراسات وأبحاث قد تعزز المكانة العلمية لميدان مهم من ميادين علم الاجتماع، ألا وهو ميدان علم الاجتماع الثقافي .

كما تنحصر أهمية هذه الدراسة بأهمية التحولات التي طرأت على المجتمع السوري خلال السنوات الأخيرة، الأمر الذي أثر بشكل واضح على واقع الثقافة بمختلف أنماطها وأشكالها، ومن ضمنها ثقافة المطالعة.

أيضاً تتجسد أهمية هذه الدراسة في محاولتها الكشف عن الأسس العلمية لتكريس ثقافة المطالعة لدى الطلبة الجامعيين ، على اعتبار أنهم يمثلون السواد الأعظم من المجتمع السوري بمختلف فئاته الاجتماعية، كما يمثلون أقوى رأسمال بشري اقتصادي معرفي يمتلكه المجتمع السوري .

ثالثاً : أهداف الدراسة .

تتجسد أهداف الدراسة استناداً إلى مبرراتها العلمية (النظرية و التطبيقية)، ولعل هذه الأهداف تكمن في الآتي :

أ- التعرف إلى مستوى الوعي الثقافي لدى طلاب جامعة حلب بأهمية المطالعة .

ب- التعرف إلى العوامل الاجتماعية المحددة لثقافة المطالعة لدى طلاب جامعة حلب .

ت- التعرف إلى المصادر والوسائل المعرفية التي يعتمد عليها الطالب الجامعي في ممارسة المطالعة .

ث- التعرف إلى أنواع (أصناف) المعرفة التي يسعى الطالب لاكتسابها من خلال ممارسة المطالعة .

ج- توظيف فهم واقع (ثقافة المطالعة) والعوامل الاجتماعية المحددة لها في صوغ جملة من المقترحات التي قد تسهم في رسم ملامح مشروع ثقافي يعزز العوامل الإجتماعيّة الدّاعمة لعمليّة نشر و تعميم ثقافة المطالعة و يمكن الطلبة الجامعيين من الوصول إلى المشاركة الفعالة اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً بما يحقق التقدم والتنمية الشاملة للمجتمع .

رابعـــــــــــــا : الدراســــــــــــــات الســـــــــــــــابقة .

تنقســـم الدراســـــات الســـابقة حـــول هــــذا الموضـــوع إلـــى قســـمين :

أ- دراســــــــــات ســــــــــابقة حــــــــــول الثقافـــــــــــة

ب- دراسات سابقة حول المطالعة (القراءة الحرّة)

أ: دراسات سابقة حول الثقافة

1- الدراســــــــــــــــــة الأولـــــــــــــــــــى :

الباحـــــــــث ســـــــــمير إبـــــــــــراهيم حســـــــــــن

الثقافـــة و التحـــولات الاجتماعيـــة فـــي الـــوطن العربـــي 1967 – 1990

دراسة نماذج من الفكر الاجتماعي السياسي فـــي ضـــوء علـــم الاجتمـــاع الثقـــافي

أطروحة دكتوراه غير منشورة ، (1990– 1991) .

المنهج المتّبع في الدراسة هو المنهج المادي التاريخي ، و قد استعاض الباحث عـــن طريقـــة تحليل المضمون بطريقة تقوم على دراسة التحولات السياسية و الاقتصادية ، مستخدما :

1) مقولات منهجية (النظرية الماركسية في المجتمع) .

2) مفهوم نمط الحياة كوسيط إجرائي بين الواقع الاجتماعي الاقتصادي و بين الأفكار .

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل التطورات الاقتصاديّة و الاجتماعيّة و السياسيّة فـــي العقـــدين الأخيرين لرصد تأثيرها في الثقافة بشكل عام و في النتاج الفكـــري و الاتجاهـــات الفكريّـــة الرّاهنـــــــــــة بشـــــــــــكل خـــــــــــــاص .

توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج على الصعيد النظري و المنهجي و العملي أهمها : أنه

لا يمكن أن نولد و ننمي الثقافة المرغوبة أو المطلوبـــة بـــدون الســـيطرة علـــى شـــروطها الموضوعية ، أي بدون تملك و توجيه التحولات الاجتماعية الاقتصادية و السياسية .

و إن السلطات السياسية الطبقية المستبدة و القمعية كانت دائما تخفي هذا الحل لتشكل حاجـــب عن أيديولوجيتها الحقيقية القائمة على السيطرة على الوقـــائع الاجتماعيـــة و الاقتصـــادية و السياسية .

الدراســـــــــــــــــــــــة الثانيـــــــــــــــــــــــة :

الباحـــــــــث طـــــــــلال عبــــــــــد المعطـــــــــــي مصـــــــــطفى

التفـــــاوت الثقـــــافي بـــــين الأجيــــال فـــــي المجتمـــــع المـــــديني الســـــوري

(دراسة سوسيولوجية ميدانيّة في ثقافة الشباب السوري) (نموذج مدينة دمشق) أطروحــة دكتوراه غير منشورة ، 2000

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً طريقة المسح الاجتماعي بالعينة و الاســتبيان كوسيلة لجمع البيانات .

هدفت الدراسة إلى مجموعة من الأهداف أهمها : الكشف عن مظاهر التماثل و التبــاين فــي ثقافة الشباب السوري مع ثقافة الآباء ، و التوصل إلى معرفة مدى التجانس في ثقافة الشباب السوري .

وهي ثقافة تبلورت في ظل تطورات اقتصاديّة – اجتماعية و ثقافيّة طرأت علــى المجتمــع السوري في الربع الأخير من القرن العشرين ، ثقافة جيل له خصائصه و سماته الشخصيّة .

التعقيب

أشارت الدراستان السابقتان إلى تبعيّة الثقافي للاجتماعي ، أي أن ثقافة المجتمع تبقى تابعــة للتحـــولات و التغيـــرات و التطـــورات التـــي يمـــر بهـــا هـــذا المجتمـــع . فضلا عن أن هذه الثقافة بكل مستوياتها تـــنعكس بـــدورها علـــى إنســـان هـــذا المجتمـــع . و ابتداءً من حيث انتهت الدراستان السابقتان ستسعى هذه الدراســـة إلـــى رصـــد الأســـاس الاجتماعي المؤثّر في جانب من الثقافة العامة ، هذا الجانب هو ثقافة المطالعة .

ب: دراسات سابقة حول المطالعة (القراءة الحرّة)

1- الدراسة الأولى :

الباحـــــــــث علـــــــــــي جاســـــــــــم الشـــــــــــهاب

واقع القراءة الحرة والعوامل المؤثرة فيها لدى الشباب الكويتي – دراسة ميدانية- 2007

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً طريقة المسح الاجتماعي بالعينة و الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات، شملت عينة الدراسة 600 فرد من الشباب الكويتي ذكوراً وإناثاً من الطلبة والموظفين الذين تراوحت أعمارهم بين 18 إلى 25 سنة موزعين على المحافظات الست في الكويت.

هدفت الدراسة إلى معرفة ثقافة الشباب في القراءة وتصنيف المجالات القرائية التي يهتم بها الشباب والتعريف بالعوامل التي قد تكون السبب في عزوف بعض الشباب عن القراءة ومعرفة الفروق بين أفراد العينة .

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

1) أن الشباب الكويتي يقرأ ساعة واحدة أسبوعياً.

2) المجالات القرائية التي يهتم بها الشباب جاءت كما يلي :

الصحف اليومية والأسبوعية ثم المجلات الشهرية ثم القصص ثم زيارة المعارض الخاصة بالكتاب.

3) أهم المؤثرات السلبية على عملية القراءة كانت وسائل الإعلام .

4) لم يكن للجنس أو الوظيفة أو التخصص أثر في عملية القراءة لدى الشباب .

5) كما بينت الدراسة أن لمكان السكن والمؤهل الدراسي أثر على القراءة لدى الشباب .

2- الدراسة الثانية :

الباحثين : صالح بن عبد العزيز النصار ، محمد محمد سالم ، السيد محمد أبو هاشم الدافعية للقراءة و علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية و المعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة .

2006

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الدافعية للقراءة ببعض المتغيرات الشخصية و المعرفية (مفهوم الذات القرائي ، الاتجاه نحو القراءة ، الميول القرائية ، التحصيل الدراسي) لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض ، و كذلك تأثير الصف الدراسي (الأول و الثاني و الثالث المتوسط) على الدافعية للقراءة

اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي وطريقة المسح الاجتماعي بالعينة مستخدمين الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات ، وقد بلغ حجم العينة (357) طالباً في المرحلة المتوسطة ، و قد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها : وجود ارتباط موجب بين الدافعية للقراءة بمكوناتها الفرعية ، و كل من مفهوم الذات القرائي ، الاتجاه نحو القراءة ، الميول القرائية ، التحصيل الدراسي

3- الدراسة الثالثة :

الباحثة هيفاء اللواتي

الميول القرائية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس

رسالة ماجستير غير منشورة ، 2002

هدفت الدراسة إلى تعرف المجالات القرائية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس .

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وطريقة المسح الاجتماعي بالعينة مستخدمة الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات لتحديد الميول القرائية، طبقت على 195 طالب وطالبة في السنة النهائية من الدراسة الجامعية، في أربع كليات تمثل التخصص النظري والتخصص العلمي .

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

أن المصادر التي يحصل منها أفراد العينة على المواد القرائية هي على الترتيب :

شبكة المعلومات" الإنترنت "، الشراء، مكتبة الجامعة، الأصدقاء، مكتبة المنزل

المواد القرائية التي يميلون إليها هي :

الصحف والمجلات ثم الكتب ثم القصص .

أهم مجالات الميول القرائية هي المجال الترفيهي ثم المجال الاجتماعي والجنائي والمجال الديني .

وتبين أن هناك اختلافاً في المجالات القرائية لصالح الذكور ولذوي التخصص العلمي ولغير الممارسين للنشاط اللاصفي ولمنخفضي التحصيل.

4- الدراسة الرابعة :

الباحث عبد الله الكندري

التغير في الاهتمامات القرائية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الكويت لتأثير الغزو العراقي

1993

هدفت الدراسة إلى معرفة التغير الذي طرأ في موضوعات الاهتمامات القرائية بتأثير الغزو العراقي على الكويت

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً الاستبيان والمقابلة المقننة كوسائل لجمع البيانات و انقسمت الدراسة إلى شقين :

الأول : عن الاهتمامات القرائية قبل الغزو، والشق الثاني : بعد التحرير

شملت عينة الدراسة 228 طالب وطالبة من الصف الرابع الثانوي بقسميه العلمي والأدبي في دولة الكويت ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الاهتمامات القرائية قد ازدادت بعد الغزو .

5- الدراسة الخامسة :

الباحث وفيق حسن الحليمي

الميول القرائية لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

1990

هدفت الدراسة إلى تعرف الميول القرائية لدى طلاب المرحلة المتوسطة وطالباتها في دولة الكويت، كما هدفت إلى تقدير الارتباطين : الميل للقراءة وكل من تشجيع الأسرة وتشجيع المدرسة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي متبعاً طريقة المسح الاجتماعي بالعينة ومستخدماً استبيان على عينة شملت 113 طالب و151 طالبة من مختلف المناطق التعليمية بدولة الكويت، وبطاقة الملاحظة لزيارة الطلبة للمكتبة لمعرفة الميل للقراءة .

بينت الدراسة أن لكل من الأسرة والمدرسة دور في تنمية الميول القرائية معتبراً الأسرة تتمثل بأولياء الأمور، والمدرسة تتمثل بالمدرسة والمكتبة المدرسية وموظفيها وتجهيزاتها .

6- الدراسة السادسة :

الباحث يوسف عبد الله الصراف

الميول القرائية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية – التعليم العام – دولة الكويت

1988

هدفت الدراسة إلى معرفة " الميول القرائية " لدى طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها – التعليم العام –

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وصممت للدراسة بطاقة ملاحظة واستبيان لقياس الميول القرائية عند الطلبة

اشتملت العينة على 20 مدرسة ثانوية – من التعليم العام – في دولة الكويت ،10 منها للبنين و10 للبنات

خلصت الدراسة إلى أن الميول القرائية تتأثر بالعمر والجنس.

7- الدراسة السابعة :

الباحث إسحاق يعقوب قطب

اتجاهات ودوافع المطالعة عند الشباب في المجتمع الكويتي المعاصر

1987

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات الشباب نحو تفضيل الموضوعات وأنواع المطبوعات والعوامل المؤثرة فيها مرتبطة بالفروق الاجتماعية السائدة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي متبعاً طريقة المسح الاجتماعي بالعينة ومستخدماً استمارة المقابلة المقننة في جمع البيانات حيث تم تطبيقها على عينة بلغت 2056 من ذكور وإناث كويتين وغير كويتين تتراوح أعمارهم بين 16 إلى 26 سنة

أثبتت النتائج أن من أهم المشكلات التي تواجه الشباب وتحد من المطالعة، تدور حول أن جو المنزل لا يساعد على القراءة، عدم توفر الفراغ، عدم توافر المطبوعات التي يهتم بها الشباب وارتفاع أسعارها .

التعقيب

إن جميع الدراسات التي تمّ عرضها قامت برصد واقع القراءة الحرّة "المطالعة" و أهم العوامل المحدّدة لها في إطار العلاقة المباشرة بين القراءة الحرّة "المطالعة" و بين تلك العوامل ، و ما يميّز هذه الدراسة عن تلك الدراسات هو الإطار العام الذي يفترض العلاقة غير المباشرة بين المطالعة و بين العوامل المحددة لها حيث تدخل الثقافة كوسيط إجرائي بينهما ، لذلك ستسعى هذه الدراسة إلى البحث في واقع ثقافة المطالعة -كأحد المدلولات على الثقافة العامّة للمجتمع – و ذلك وفق التالي :

الواقع (بعوامله المختلفة) ← الثقافة (العامّة للمجتمع) ← الوعي و الممارسة

↓ ↓ ↓

العوامل الاجتماعية ← ثقافة المطالعة ← الوعي بأهمية المطالعة وممارستها

كما أن هذه الدراسة استفادت من الدراسات السابقة على الصعيد النظري و المنهجي .

خامساً : المفاهيم والمصطلحات .

أ- علم الاجتماع الثّقافي :

علم حديث العهد نسبياً بين العلوم الاجتماعية، لا يرقى لأكثر من ثلاثينيات القرن العشرين، أول من استخدم مصطلح (علم الاجتماع الثقافي) كان الاقتصادي وعالم الاجتماع الألماني " ألفريد فيبر" (أنظر : حسن ، 2007 ، 150) .

ويعرّف على أنه العلم الذي يتخذ من موضوعي الثقافة والمجتمع ميداناً لدراساته النظرية والتطبيقية ، مركزاً على الأساس الاجتماعي الملموس للظاهرة الثقافية ، ومستخدماً في دراستها المناهج والطرق والوسائل المنهجية التي يستخدمها علم الاجتماع (أنظر : حسن ، 2007 ، 138) .

ب- الثقافة :

إن تعريف الثقافة كان دائماً رهناً بهدف الدراسة واهتمامات الباحث، ونوع تخصصه، والنظرية التي ينتمي إليها أو ينطلق منها ...الخ ، لذلك سنعتمد في هذه الدراسة مفهوم الثقافة الذي حدده عالم الاجتماع الأمريكي (تالكوت بارسونز) باعتباره المنظر الذي سيتم تأسيس هذه الدراسة انطلاقاً من نظريته البنائية الوظيفية ، حيث حصر مرجعية هذا المفهوم في " المحتوى المنقول و المبتكر و أنماط القيم و الأفكار ، و غيرها من النظم الرمزية الأخرى ذات المغزى باعتبارها عوامل تشكل السلوك الإنساني و المنتجات الناتجة من هذا السلوك " (Kroeber and Parsons , 1958 , 583) .

ت- ثقافة المطالعة :

تشير إلى أحد المعاني الخاصة للثقافة، وذلك عندما تتصل الثقافة بموضوعات ومفاهيم فريدة ومحددة – كالمطالعة _ فتشير عندئذٍ إلى نوع من الإحاطة بهذه المفاهيم وطبيعتها ومكوناتها وعناصرها ومتطلباتها وشروطها وتاريخها (أنظر : حسن ، 2007 ، 37) .

حيث تشير إلى أحد جوانب الثقافة العامة للإنسان ، و تمثل نتاجاً (لممارسة الوعي)* ، أي أن مستواها لدى الفرد يتحدد (كأي ثقافة) بناءً على كل من مستوى الوعي و مستوى الممارسة لدى هذا الفرد .

ث- العوامل الاجتماعية :

توجد العوامل الاجتماعية في المستوى الأعلى الثالث و ما دونه من مستويات التجريد التي حددها بارسونز في نظريته ، و التي تضم كافة الأنساق الفرعية للفعل (النسق الاجتماعي ، النسق الثقافي ، النسق الشخصي ، النسق العضوي) و أنساقها الفرعية الفرعية و الفرعية الفرعية الفرعية ... إلى مالا نهاية .

ج- المطالعة :

عملية اتصال ذات مضامين اجتماعية ونفسية واقتصادية وسياسية وثقافية، لها نظامها وقواعدها وأخلاقياتها وأساليبها ، و هي تمثل كل سلوك يتخذه الفرد بهدف زيادة معرفته ذاتياً من خلال الكلمة المكتوبة (بمختلف أشكالها و مصادرها و أنواعها) .

سادساً : المنهجيّة العلميّة المتّبعة :

تنتمي الدراسة بحكم موضوعها إلى الدراسات الوصفيّة التحليلية ، حيث سيعتمد الجانب النظري للدراسة منهجاً يجمع بين العرض الاجتماعي و التحليل النفسي ، أما الجانب الميداني سيعتمد على المنهج الوصفي التحليلي ، مستخدماً طريقة المسح الاجتماعي بالعينة و الاستبانة كأداة لجمع المعطيات من عيّنة الدراسة .

---

* وردت هذه الفكرة في المرجع التالي : هنا ، غانم ، " استقلالية العامل الثقافي " ، تونس ، سلسلة العلوم الاجتماعية ، العدد 17 (العنصر الثقافي في التنمية) ، 1991 .

الفصل الثاني

الثقافة في منظور النظرية البنائية الوظيفية عند تالكوت بارسونز

أولاً : النظرية البنائية الوظيفية عند تالكوت بارسونز talcott parsons (1902 – 1979) .

ثانياً : المفهوم السوسيولوجي للثقافة (في ضوء البنائية الوظيفية عند تالكوت بارسونز) .

المقدمة :

يقوم علم اجتماع الثقافة – كباقي فروع علم الاجتماع – على أطر نظرية منهجية و تحليلية عديدة أهمها :

1- النظرية الماركسية : في تحليل العلاقة بين البنية التحتية و البنية الفوقية ، الوجود الاجتماعي والوعي الاجتماعي ، و دور الأيديولوجية و الوضع الطبقي في تشكيل الوعي ، و الأساس المادي و الموضوعي لمختلف أشكال المعرفة سواء معرفة الطبيعة أو المجتمع

2- النظرية الوظيفية التي تبحث في الثقافة كنسق في المنظومة الاجتماعية الشاملة أو كمنظومة متكاملة مكتفية و مستقرة لها مكوناتها الخاصة ، فتدرس أنساقها و مكوناتها ووظيفة و دور كل مكوّن من هذه المكونات في اتساق المنظومة و تماسكها

3- النظرية الفينومينولوجيّة (الظاهراتيّة) التي تحلل بنية معرفة الحس العام ، و التركيب الاجتماعي للمعارف المقبولة من أفراد المجتمع في أوضاع الحياة اليومية

4- النظرية الأنثويّة (Famenism) التي تبحث في العمليات و البنى التي جعلت المعرفة ذات طابع ذكوري و استبعدت مساهمة النساء في المعرفة (أنظر: حسن ، 2007 ، 148) .

تترأس هذه النظريات من حيث الأهميّة ، نظريّتان : الماركسيّة و الوظيفيّة ، و لا سيما البنائية الوظيفية عند تالكوت بارسونز " على اعتباره أكثر المنظّرين نضجاً و شمولاً ضمن هذا التيّار" (كريب ، 1999 ، 63) .

و يعود السبب لذلك لكون أن كل من منظّري هاتين النظريتين (ماركس و بارسونز) قد أنتج إطاراً نظرياً ضخماً يدّعي من حيث المبدأ قدرته على الإحاطة بكل جوانب الحياة الاجتماعيّة.

غير أنّ كل من هذين الإطارين النظريين يقف بالمواجهة مع الآخر ؛ فبينما يؤسس ماركس إطاره النظري انطلاقا من تحليل البنية الاجتماعيّة ، ينطلق بارسونز في تأسيسه لإطاره النظري من الفعل الاجتماعي .

و بينما يفهم ماركس على أنه صاحب نزعة حتميّة اقتصاديّة ، نجد أن بارســونز يعتبــر ذو نزعة حتميّة ثقافيّة (أنظر : كريب ، 1999 ، 90) .

و في حين ينظر إلى نظريّة ماركس على أنها نظرية في الصراع ، ينظر إلى البنائيّة الوظيفيّة لدى بارسونز على أنها نظريّة في الإجماع (الاتفاق ، المحافظة، اللاصراع ...) .

و هذا القول له ما يبرره ؛ فإن كانت الماركسيّة نظريّة عامة عن المجتمع تدين الرأسماليّة ، فقد غدت البنائيّة الوظيفيّة نظريّة عامة عن المجتمع لا تبرر الرأسماليّة ، بقدر ما تقدم تفسيراً و فهماً لصعوبات الرأسمالية دون أن تدينها ، من خلال النظر إلى هذه الصعوبات على اعتبار أنها جزء من عمليّة تطوّر تفضي إلى مزيد من الاستقرار و التكامل (أنظر : كريب ، 1999 ، 65) .

أولاً : النظرية البنائية الوظيفية عند تالكوت بارسونز* talcott parsons (1979 – 1902) :

احتل تالكوت بارسونز منذ نهاية الحرب العالمية الثانية حتى أواسط الستينات ، موقع الصدارة كشخصية مرموقة في النظرية السوسيولوجية ، و لا سيما المكتوبة باللغة الانكليزية ، حيث أنتج إطاراً نظرياً ضخماً يدّعي من حيث المبدأ قدرته على الإحاطة بكل جوانب الحياة الاجتماعية (أنظر : كريب ، 1999 ، 65) .

و هو يرى أن نظرية علم الاجتماع " يجب أن تكون وظيفية – بنائية "(تيماشيف ، 1982، 354) .

و بذلك ارتبطت البنائية الوظيفية منذ العقد الثالث من القرن العشرين بكتاباته أساساً (أنظر: عثمان ، 2008 ،50) .

" و الفكرة القائلة : إن الحياة الاجتماعية هي نظام اجتماعي – أي نظام من أجزاء مختلفة – تفسر الجزء (البنائي) من تعبير (البنائي الوظيفي) الملصق دائماً على أعمال بارسونز ، أما المماثلة مع الكائن العضوي فهو يفسر الجانب (الوظيفي) منه " (كريب ، 1999 ، 67) .

فقد ظل بارسونز يؤكد سنوات طويلة – و باستمرار – ضرورة وضع نظرية منهجية عامة للسلوك البشري ، وهو يعتبر وضع نظرية مجردة أساساً على نضوج علم من العلوم ؛ ذلك أن

---

* تالكوت بارسونز (1902- 1979) عالم اجتماع أمريكي ، تخرج من كلية أمهرست Ambherst College – حيث كانت البيولوجيا محور اهتمامه الأساسي – ثم درس في مدرسة الاقتصاد العليا بجامعة لندن London School Of Economics (متأثراً بالمفكرين الأوروبيين) ، اتجه بعد ذلك للدراسة بجامعة هيلدبرج متأثراً بعلماء الاجتماع الألمان ، حيث أعد هناك أطروحته الدكتوراه و التي بعنوان " مفهوم الرأسمالية في نظريات ماكس فيبر فيرنر و زمبارت " The Concept Of Capitalism In The Theories Of Max Weber ,Werner And Sombart ، و ترجم بعد ذلك إلى الإنكليزية كتاب ماكس فيبر " الأخلاق البروتستانتية و روح الرأسمالية" The Protestant Ethic And The Spirit Of Capitalism ، عمل بارسونز مدرساً للاقتصاد في جامعتي أمهرست و هارفارد على التوالي ، و في عام 1946شغل – كأستاذ لعلم الاجتماع – منصب رئيس فرع العلاقات الاجتماعية بجامعة هارفارد ، من أهم مؤلفاته : بنية الفعل الاجتماعي 1937 The Structure Of The Social Action ، مقالات في النظرية الاجتماعية 1949 Essays In Sociological Theory ، نحو نظرية عامة للفعل 1951Toward A General Theory Of Action ، النسق الاجتماعي The Social System 1954 .

مثل هذه النظرية تيسر الوصف و التحليل و البحث الأمبريقي ، و يؤكد بارسونز أن هذه الأهداف تتطلب إطاراً مرجعياً عاماً و تستدعي منا فهم بناء النسق النظري في حد ذاته (أنظر : تيماشيف ، 1982 ، 354) .

إن تركيز بارسونز الدائم هو على حالة الاستقرار و النظام ، و هو يرى النظرية الاجتماعية على أنها محاولة للإجابة على هذا السؤال : كيف يكون النظام الاجتماعي ممكناً ؟ و هذه قضية غالباً ما ارتبطت باسم الفيلسوف توماس هوبز Hobbes * (كريب ، 1999 ، 68). حيث ينسب بارسونز إلى هوبز رؤيته لمشكلة (النظام) بوضوح لم يجاره فيها أحد ، لكنه يجد أن حل هوبز بشأن حفظ النظام الاجتماعي غير مقبول صراحة ، فالسؤال ليس كيف نوقف الناس عن فعل ما يريدونه – كما فعل هوبز – و لكنه بالأحرى كيف يتأتى أن يتناغم ما يريده الناس مع النظام الاجتماعي ، يوحي بارسونز بأن حل مشكلة النظام يجب أن يبدأ بنظرية حول صياغة التفضيلات (أنظر : مجموعة من الكتّاب ، 1997، 296) .

لقد كانت غاية بارسونز بناء نظرية عامة شاملة ، تقوم في بعضها على ما تراكم من معرفة في علم الاجتماع يجمع فيها بين الذاتي و الموضوعي (أنظر : عثمان ، 2008 ، 50) .

و " لتحديد أسلوب بارسونز في تأسيس النظرية الشاملة نجده يؤكد على المنطق التدريجي في تأسيسها " (ليلة ، 1991 ، 67) .

و " لقد شملت تجربته توجهين مرحليين تمثلت الأولى في محاولته بناء نظرية الفعل الاجتماعي بينما انتقل في الثانية إلى النسق الاجتماعي دون التحول عن افتراض الفعل الاجتماعي أساساً كوحدة التحليل الأولى " (عثمان ، 2008 ، 50) .

فقد شرع بارسونز في أعماله المبكرة في التأليف بين تيارات مختلفة من الفكر الاجتماعي للقرن التاسع عشر و القرن العشرين في مركب واحد شامل و أهم ناحية من نواحي المركب الذي توصل إليه ، هو جمعه بين النظريات (الكلية) و (الفردية) المتعلقة بالفعل الاجتماعي التي ارتبطت بكل من دوركهايم و فيبر ، فعلم الاجتماع عند فيبر يجب أن يهتم بدراسة (الفعل الاجتماعي) أما عند دوركهايم يجب أن يهتم بدراسة (الضمير الجمعي) الذي تجري تنشئة الأفراد تحت ظله (أنظر : كريب ، 1999 ، 66-67) .

---

* توماس هوبز (1588 – 1679) فيلسوف إنكليزي

وهو كما ينتقد النظريات التي تتجاهل الملامح فوق الفردية (البازغة) للنظام الاجتماعي ، فهو كذلك يضيق صدره بالنظريات التي لا تترك مساحة للفعل البشري ، حيث أن اختزال الفعل إلى الشروط الموضوعية ، و أساساً حفظ الذات ، يزيل عشوائية الأهداف ، و لكن ذلك على حساب تصفية الإرادة الفردية كلية ، و يطلق بارسونز على ذلك (المعضلة النفعية) Utilitarian dilemma ، بمعنى أن الأهداف إما أن تكون عشوائية (و في تلك الحالة يصبح النظام مستحيلاً) أو محددة بالظروف المادية (و في تلك الحالة يصفّى الاختيار الفردي) ، كيف يمكن إذاً حفظ حرية الاختيار الفردي من دون التضحية بالسمة فوق الفردية للنظام الاجتماعي ؟ إجابة بارسونز ، حسب ما يعتبره تحولاً في نظريات دوركهايم و فيبر، تكمن في استبطان المعايير ، فالمعايير ، في رأي بارسونز ، هي (ظواهر من نوع خاص جداً) أما تحقق المعيار من عدمه فيعتمد على مجهود الأفراد الفاعلين و كذلك على الظروف التي يتصرّفون في ظلّها ، و هذا العنصر النشط في علاقة الناس بالمعايير ، أي الجانب الإبداعي أو التطوعي فيها هو الذي يميز المعايير عن الظروف المادية غير المتغيرة في موقف الفاعل ، و بذلك يرى بارسونز أن استبطان المعايير يقدم مخرجاً من المعضلة النفعية، حيث تدخل المعايير مباشرة في تكوين أهداف الفاعلين نفسها ، و لن يظل عنصر الأهداف كما يبدو في مقولة الوسيلة ، و الهدف بطبيعته (فردياً) و لكنه يشتمل على عنصر (اجتماعي) ، و يمثل هذا الاستبطان آلية دخول الماكرو في الميكرو ،حيث تتجاوز هذه الصياغة الفصل المعتاد بين التقيد التطوعي و القهر ، ذلك لأنه بينما يكون التقيد تطوعياً ، من ناحية ، فإنه ملزم للأفراد ، من ناحية أخرى ، فالفاعل ليس حراً في فعل ما يريد ، بل أنه مقيد ، لكن ذلك نوع مختلف تماماً من التقييد ، الذي توحي به فكرة الخضوع للسببية الطبيعية و فكرة تجنب العقوبات ، فهو تقييد لا يصدر عن الضرورة المادية و لكن عن الالتزام الأخلاقي (أنظر : مجموعة من الكتّاب ، 1997، 296) .

و يؤكد بارسونز في كتابه (بنية الفعل الاجتماعي) The Structure Of Social Action الذي أصدره عام 1937 ، أن كل النظريات التي فحصها يمكن أن ترى على أنها تتجه نحو ما يسميه بالنظرية الطوعية للفعل ، و قد اقترح أنه من الممكن أن يصطفى من تلك النظريات نموذج أساسي للفعل الإنساني ،وهذا النموذج يتكون من :

أ : الإنسان الفاعل

ب : نطاق الأهداف أو الغايات التي لا بد أن يختار من بينها الفاعل ، و مختلف الوسائل الممكنة لبلوغ تلك الغايات ، و هنا أيضاً على الفاعل أن يختار من بينها ، على أن الاختيار لا يجري في فراغ بل وسط بيئة مكونة من عدد من العوامل المادية و الاجتماعية التي تحدد الاختيارات المتاحة و الأهم أن البيئة تحتوي على المعايير و القيم التي تحظى بالقبول العام ، وعلى الأفكار التي تؤثر في اختيارنا للأهداف و الوسائل (أنظر : كريب ، 1999 ، 69-70) .

و يجادل بارسونز بأن النظام الاجتماعي لا يعنى فقط بالظروف التي يتصرف في ظلها الأفراد سعياً وراء أهدافهم ، و لكنه يتطرّق إلى صياغة الأهداف نفسها (أنظر : مجموعة من الكتّاب ، 1997، 296) .

و ترتكز نظرية الفعل عند بارسونز على أربعة مفاهيم أساسية هي :

(أ) الفاعل : و هو الشخص الذي يستهدف أهدافاً و يصطنع وسائل لبلوغ تلك الأهداف .

(ب) الفعل الاجتماعي : و يمكن أن نحلل الفعل إلى عناصر أساسية أربعة هي :

1- الفاعل : الشخص

2- الغايات : و هي مجموعة من الأمور المستهدفة يسعى الفاعل إلى تحقيقها

3- الشروط : هي مجموعة من الأمور لا يملك الفاعل إزاءها ضبطاً

4- الوسائل : هي التي تدخل في متناول يدي الفاعل

(ج) الموقف

(د) توجيهات الفاعل (أنظر : عبد الكريم ، 1989 ، 133- 134) .

و بذلك يمكن تحديد الإطار المرجعي (للفعل) في رأي بارسونز من حيث أنه ينطوي على فاعل و موقف و توجيه الفاعل إزاء الموقف ،و يمثل هذا الأخير محور نظريته ، حيث يمكننا التمييز بين عنصرين توجيهيين هما : التوجيهات الدافعيّة و التوجيهات القيميّة

و تتصف التوجيهات الدافعة – التي تمدنا بالطاقة التي ستبذل في الفعل – بجوانب ثلاثة هي:

1- إدراكية : تقابل ما يدركه الفاعل في موقف معين ، بالنظر إلى نسق استعداد الحاجات.

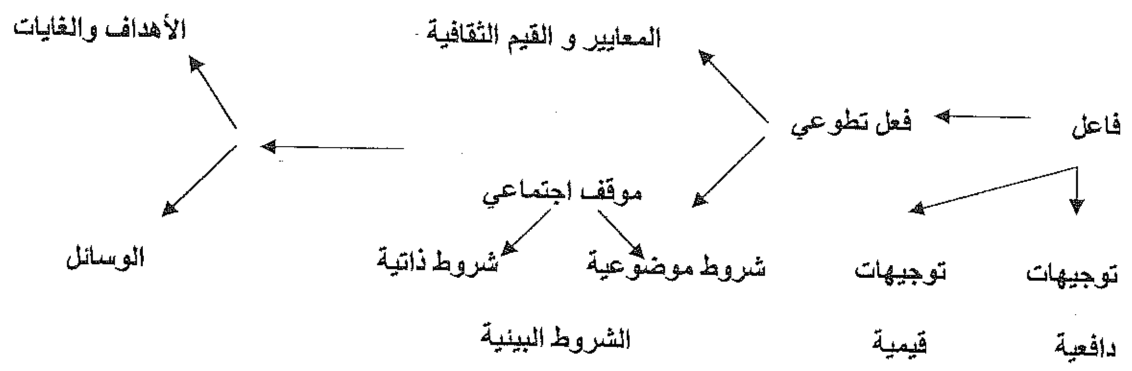
2- انفعالية : وتتضمن العملية التي عن طريقها يخلع الفاعل أهمية عاطفية أو انفعالية على شيء معين .

3- تقويمية : و عن طريقها يوزع الفاعل طاقته على الاهتمامات المختلفة التي يجب أن يختار من بينها .

أما التوجيهات القيميّة فتشير إلى مراعاة بعض المعايير أو المستويات الاجتماعية على خلاف الاحتياجات التي تمثل بؤرة التوجيهات الدافعية ، و هناك أيضاً ثلاثة طرق للتوجيهات القيميّة : إدراكية ، و تقديرية (إعجابيّة) و أخلاقيّة (أنظر : تيماشيف ، 1982 ، 356) .

و بهذا تدخل المتغيرات الفردية في تحليل الفعل و مساراته ، خاصة و أن بارسونز يفترض الأخذ بالفعل الطوعي الذي يتضمن وجود بدائل وسيليّة ، ينطوي وجودها على درجة من حريّة الاختيار ، لكن مسألة الاختيار هذه ، و مستوى حرية الفاعل فيها ، مقيّدة بالموقف الاجتماعي ، و ما يتضمّنه هذا الموقف من ظروف موضوعية إلى جانب ذاتي يعتمد على تعريف الفاعل للموقف ، و من الأمور الأخرى التي تدخل في توجيه الفعل ، قيم الجماعة كمؤشّر على دور ثقافة الجماعة في توجيه الفعل و تحديد الاختيارات ، فتحليل الفعل يتضمّن إذن الجانب الذاتي و الموضوعي ، أما الجانب الموضوعي في تحليل الفعل فيتمثّل بالظروف الاجتماعيّة الموضوعيّة و بقيم الجماعة التي تشكل مع الجوانب الذاتية أسس توجيه الفعل (أنظر : عثمان ، 2008 ، 51 – 52) .

تتمثّل عناصر نظرية الفعل إذن كالتالي :



(وحدة الفعل الصغرى)

(أنظر : عثمان ، 2008 ، 52) .

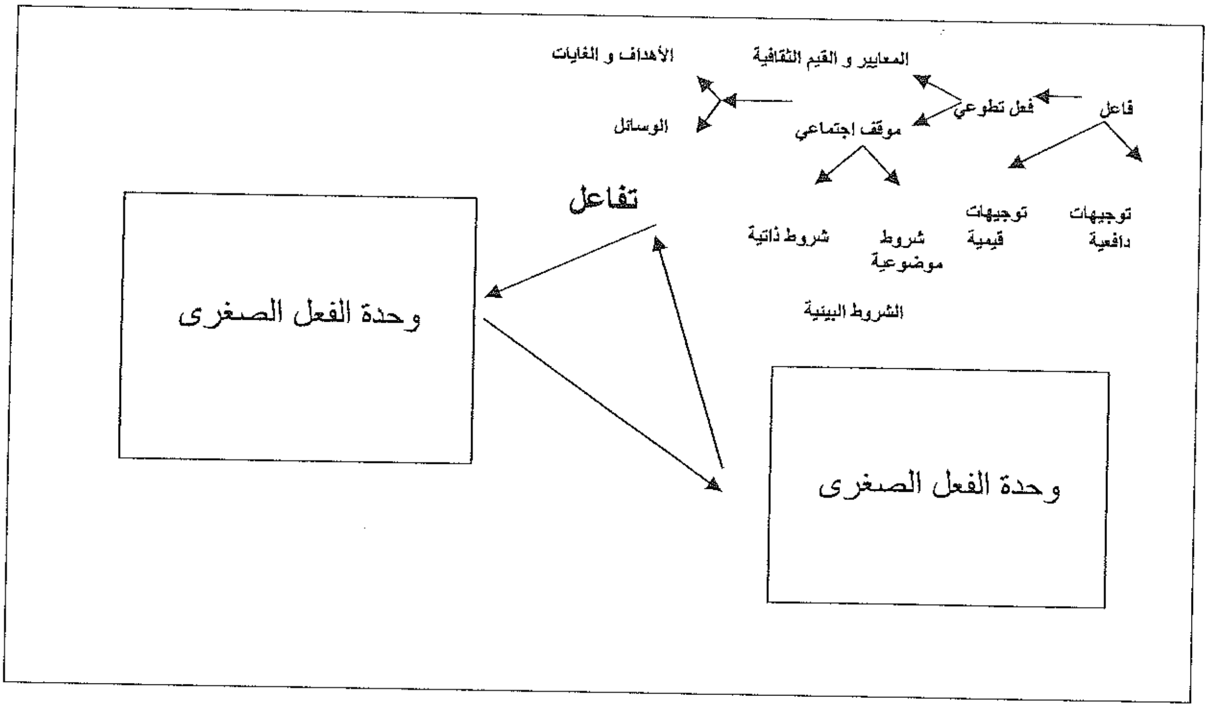
و قد أطلق عليها بارسونز(وحدة الفعل الصغرى) ، وهي تمثل وصف تجريدي لكل فعل ، و بالتالي تعتبر نقطة البدء في نموذج بارسونز الهائل (أنظر : كريب ، 1999 ،70) .

لكن اهتمام بارسونز ليس منصباً على فعل الفرد و حسب ، بل على أنساق الفعل أيضاً ،فمن بين الأشياء الاجتماعيّة في بيئة الفاعل هناك الفاعلون الآخرون (أنظر : كريب ، 1999 ، 70-71) .

ظهر هذا التحول في كتابه (النسق الاجتماعي) The Social System الذي أصدره عام 1951 ، حيث أدخل الفاعل في علاقته مع الآخر أو الآخرين (أنظر : عثمان ، 2008 ، 53).

على أنّ تركيز بارسونز ما زال منصبّاً على (الفعل الاجتماعي)على خلاف تأكيده – في العنوان – على(النسق الاجتماعي) (أنظر : تيماشيف ، 1982 ، 356) .

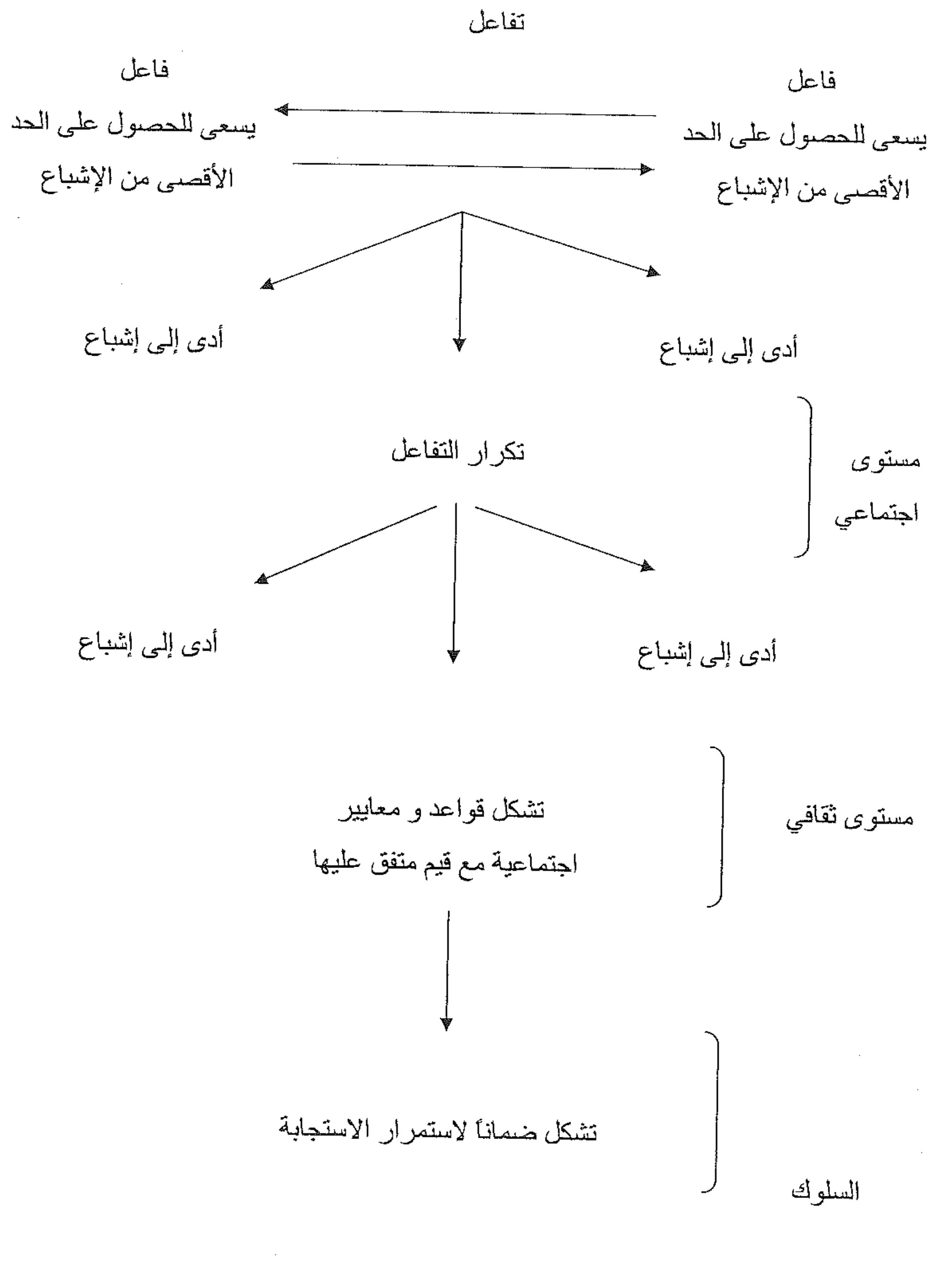
نسق الفعل عند تالكوت بارسونز:



(نسق الفعل)

يحدث التفاعل الاجتماعي حين يحتاج فاعل ما ، أو يرغب في أن يأخذ في الاعتبار أفعال فاعل آخر ، فإذا كان التفاعل بين (الأنا) و (الآخر) منتظماً – أي أنه إذا كان كلاهما في حاجة منظمة إلى تحقيق أهداف معينة ، ففي قيامهم بذلك ، يضطران إلى أخذ سلوك كل من الآخر في الاعتبار – و من ثم تظهر توقعات متبادلة معينة ، فسوف يبحث كل فاعل عن التنبؤ بما يقوم به الفاعل الآخر و في الوقت نفسه سوف يضطر كل فاعل إلى تعديل سلوكه إلى حد ما ، لكي يتفق مع توقعات الفاعل الآخر ، و باختصار فإن (الأنا) سوف يعدل من توقعاته عن سلوك (الآخر) كي يتنبأ لسلوكه بنجاح ، في حين أن (الفاعل الآخر) سوف يعدل من سلوكه أيضاً لكي يتنبأ و يلتقي بتوقعات (الأنا) ، و نمط التوقعات المتبادلة الذي يظهر تدريجياً ، يصبح معيار أو مجموعة من المعايير الذي يوافق كل من الأنا و الآخر على سيطرتها عليهم ، و على أنها تحدد الشروط المحددة لتفاعلاتهم ، من هنا فإن الامتيازات المكتسبة و الحقوق و الواجبات و الالتزامات و المعوقات المحددة و المفروضة على كل جانب من التفاعل على أساس قبولهم للمعايير ، تحدد أدوارهم كل بالنسبة للآخر ، كل جانب

يسعى إلى الحصول على نوع من الرضا من خلال عملية التفاعل الاجتماعي ، و يسعى أيضاً إلى إمداد هذا الرضا إلى الجانب الآخر، و هكذا فإن عملية التفاعل الاجتماعي تخلق و تغذي في كل فاعل اجتماعي الحاجة إلى الاستمرار في المشاركة في العلاقات الاجتماعية ، فالتفاعل الاجتماعي يزوّد و يصون الدافع لكل فاعل حتى يتمسك بالمعايير ، كما يزوّد أيضاً بميكانيزمات التحكم أو الضبط لمنع أو تقليل الانحراف عن المعايير (أنظر : كوهن ، 1980 ، 153 ، 154) .


تفاعل
فاعل
يسعى للحصول على الحد
الأقصى من الإشباع
فاعل
يسعى للحصول على الحد
الأقصى من الإشباع
أدى إلى إشباع
أدى إلى إشباع
تكرار التفاعل
مستوى
اجتماعي
أدى إلى إشباع
أدى إلى إشباع
تشكل قواعد و معايير
اجتماعية مع قيم متفق عليها
مستوى ثقافي
تشكل ضماناً لاستمرار الاستجابة
السلوك

هدف بارسونز بذلك إلى التركيز على عمليّة التفاوض و الاختيار الفردي التي تشكل الترتيبات الجمعية ، و في نفس الوقت ، تحليل طرق الحياة الجمعية التي تشكل تلك الاختيارات الفردية (أنظر : مجموعة من الكتّاب ، 1997 ، 299)

ناقلاً بذلك مركز اهتمامه من النزعة الطوعيّة إلى النظر في السبل التي يقيد بها النسق الاجتماعي خيارات الفرد ، هذا النسق الذي يرتكز على معايير و قيم تشكل مع الفاعلين الآخرين جزءاً من بيئة الفاعلين ، و يفترض بارسونز أن هدف كل فاعل هو الحصول على أقصى درجة من الإشباع ، و إذا ما دخل الفاعل في تفاعل مع آخرين و حصل في ذلك التفاعل على الإشباع فذلك مدعاة لتكرار التفاعل ، و سيصل الأمر بالفاعلين بعد حين إلى أن يتوقعوا استجابات معينة من بعضهم البعض ، و بهذا ستتشكل بينهم قواعد و معايير اجتماعية مع قيم متفق عليها ، و تكون هذه القيم ضماناً لاستمرار تلك الاستجابات (أنظر : كريب ، 1999 ، 71) .

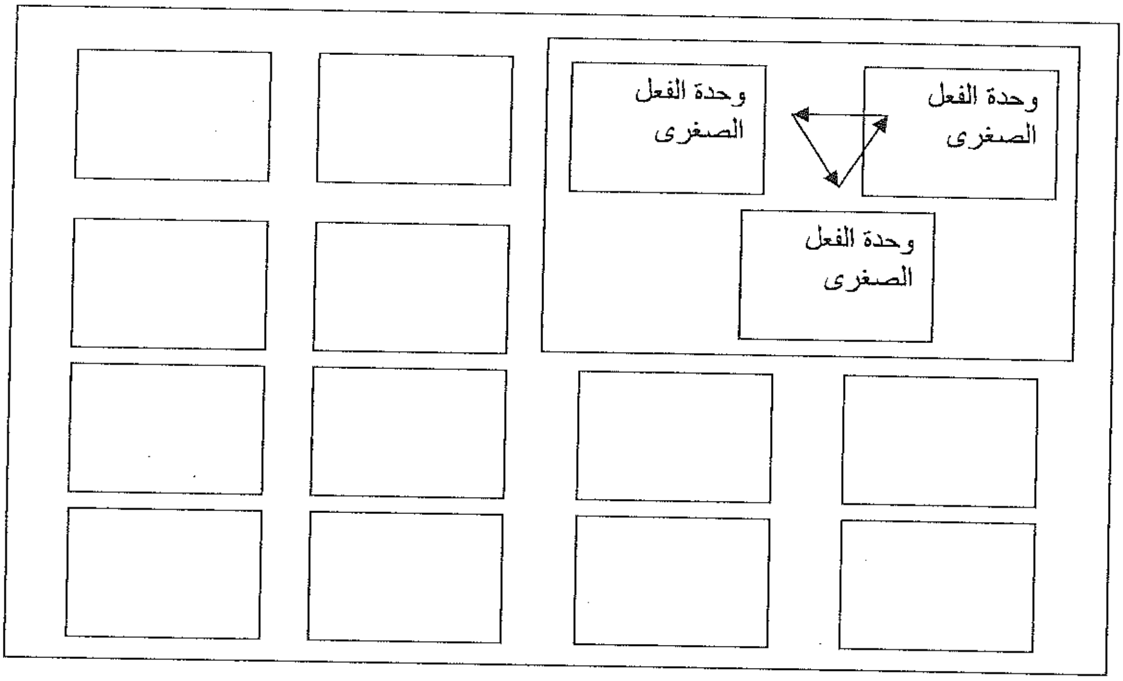
و تتحول تلك الاستجابات " إلى اتخاذ شكل مؤسسي في شكل نسق من أدوار المكانة ، و هذا ما يعرف بالنسق الاجتماعي " (مارشال ، 2000 ، 262) .

ويعرف بارسونز النسق الاجتماعي بأنه مجموعة من الأفراد المدفوعين بميل إلى الإشباع الأمثل لاحتياجاتهم التي تسيطر على التوجيه الدافعي ، أما العلاقات السائدة بين أفراد هذه المجموعة فتتحدد طبقا لنسق من الأنماط المركبة والمشتركة ثقافياً ، حيث يشير ذلك الجزء من أفكار بارسونز إلى المكونات الرئيسية الأخرى في توجيه الفاعل إزاء الموقف وهو التوجيه القيمي ، و يمكن أن يكون هذا الجانب من النسق الاجتماعي بمثابة قنطرة بين الأنساق الاجتماعية و الثقافية :

فالنسق الاجتماعي ينطوي على شيء ينتمي إلى الثقافة (أنظر : تيماشيف ، 1982 ، 357) .

حيث ينظر بارسونز إلى الثقافة " كنتاج من ناحية ، و كعامل محدد من ناحية أخرى لأنساق التفاعل الاجتماعي الإنساني ". (Parsons , 1965, P15) .

حيث تتمثل عناصر النسق الاجتماعي عند تالكوت بارسونز كالآتي :



(النسق الاجتماعي)

" تحوّل بارسونز في بحثه للنسق الاجتماعي ، من التركيز على الفعل الاجتماعي والفاعل ، إلى التركيز على الدور والمكانة ، واعتبارهما أساس تحليل النسق الاجتماعي " (عثمان ، 2008 ، 53).

حيث يتطور نسق من أدوار المكانة ، أي شبكة من المراكز التي ترتبط بها توقعات سلوكية محددة ، بحيث أن السلوك المرتبط بكل دور يبقى ثابتاً بغض النظر عمن يحتل تلك المكانة (أنظر : كريب ، 1999 ، 71- 72) .

" و يشير مفهوم الدور إلى ما يقوم به شاغله ، المقيد هنا بما يرتبط بمفهوم الدور من مسؤوليات و حقوق و توقعات ، وظيفية للنسق ، بينما يشير مفهوم المكانة إلى وضع شاغل الدور التراتبي في البناء الاجتماعي ، و في سلم التدرج الاجتماعي ، و في كلا الحالين يختصر الفرد الفاعل فيما يتضمنه الدور و المكانة من خصائص ضمن التنظيم الاجتماعي ، خصائص الدور و المكانة تحدد اجتماعياً " (عثمان ، 2008 ، 53) .

" وبهذا فإن اختيارات الفاعل تصبح مقيدة بما يرتبط بهما من توقعات ، مما يؤدي إلى تدني حرية الاختيار الفردي ، و يقيدها بما هو اجتماعي ثقافي ، و بهذا تحول من التركيز على البعد الذاتي إلى البعد الموضوعي " (عثمان ، 2008 ، 53) .

إن المفهومات السابقة التي استخدمها بارسونز كلها عبارة عن تجريدات (فالمفهوم المجرد هو تعميم يركز على جانب مهم من الواقع) و هناك مستويات مختلفة من التجريد ، و في سياق حديثنا عن نموذج بارسونز الهائل نصل إلى موضع أعلى من المستوى المتوسط للتجريد حيث يمكن عند هذا الحد التعرف على المستويات التالية على الأقل :

1- المستوى الأعلى : ويشمل جميع الأنساق الحية .
2- المستوى الأعلى الثاني : أنساق الفعل ، تشمل كل ما هو موجود في وحدة الفعل الصغرى .
3- المستوى الأعلى الثالث : الأنساق الفرعية للفعل و تشمل أنساق الشخصية و الأنساق الثقافية و العضوية و الاجتماعية .
4- المستوى الأعلى الرابع : الأنساق الفرعية للأنساق الفرعية .
5- المستوى الأعلى الخامس : الأنساق الفرعية للأنساق الفرعية الفرعية .

و يمكن أن تستمر هذه العملية ، أي عملية التدرج في بسط الأنساق و الأنساق الفرعية المتولدة عنها إلى ما لا نهاية (أنظر : كريب ، 1999 ، 73- 74) .

" تتوزع الأنساق الفرعية وتصنف على أساس ما تتضمنه من طاقة أو معلومات " (عثمان ، 2008، 57) .

" ذلك أن بارسونز يعتمد في تحليله على السبرنطيقا * ، و هي علم الأنساق ، وهذا يعني أن كل نسق يسيره ذلك النسق الفرعي الذي هو أقوى منه في المعلومات وأضعف في الطاقة " (كريب ، 1999 ، 78) .

* Cybernetics : و هو علم يدرس عمليات السيطرة و التوجيه في الأنساق الإلكترونية و البيولوجية (كريب ، 1999 ، 77) .

إذا ما طبقنا ذلك على المستويين الثاني و الثالث ، أي على النسق العام للفعل و أنساقه الفرعية ، نجد أن النسق العام للفعل يشتمل على :

النسق الثقافي	←	كثير المعلومات
النسق الاجتماعي	←	كثير المعلومات
نسق الشخصية	←	كثير الطاقة
النسق العضوي	←	كثير الطاقة

إن ترتيب الأنساق هذا إضافة إلى الفرضية القائلة بأن الأنساق تنزع إلى أن تكون في حالة توازن ، يمكننا أخيراً من الاقتراب من الواقع ، و بإمكاننا أيضاً التحدث عن آلية سببية : أولاً في فكرة التوازن الحيوي homeostaticloop ، التي يؤثر فيها ما يجري من تغيير في أحد الأنساق الفرعية في باقي الأنساق ، و هذه بدورها تكون لها ردة فعل معاكسة على ذلك النسق تتمثل في محاولة إعادة الحال كما كان في الأصل ، وثانيا في آلية التغذية الإسترجاعية للمعلومات feedback ، حيث تستخدم الأنساق الفرعية الغنية بالمعلومات تلك المعلومات انتقائياً للتحكم في الأنساق الأدنى (أنظر : كريب ، 1999 ، 78 ، 79) .

و قد قام بارسونز بتوضيح للأنساق الفرعية للفعل كما يلي :

أ : النسق الثقافي :

لم يقم بارسونز بتحليل الأنساق الثقافية ، إذ يبدو أنه اعتبر ذلك مهمة تدخل في اختصاص الانثروبولوجيا الثقافية و اكتفى بالتأكيد على أن الأنماط الثقافية تتجه نحو الانتظام في انساق على أساس الاتساق المنطقي لأنساق المعتقدات أو الانسجام الأسلوبي للأشكال الفنية و الملائمة العقلية لكيان القواعد الأخلاقية (أنظر : تيماشيف ، 1982، 358) . و قد ميز بارسونز هذه الأنواع الثلاث الرئيسية طبقاً لأساليب التوجه الدافعي الثلاث (المعروضة من قبل) .

ويشمل هذا النسق الفرعي المعتقدات و المعرفة و نظم التعبير و الرموز و المعاني والقيم و المعايير الخلقية ، و تجتمع هذه وظيفياً في بناء الشرعية المعيارية ، و التي تشكل الإطار المرجعي للسلوك و العلاقات (أنظر : عثمان ، 2008 ، 57) .

حيث " يستدمج الفرد من خلال عملية التنشئة تعلماً و محاكاة الأنماط الثقافية ، فتشكل هذه قاعدة التوجه القيمي لأفعاله ، و بهذا يربط النسق الثقافي الفرد بالجماعة و المجتمع و رغم حلول النسق الثقافي في كل من النسق الشخصي و الاجتماعي ، إلا أنه يبقى له وجود مستقل ، و بهذا له حقيقة وجود موضوعية و ذاتية ، تساعد رمزيته في انتشاره و انتقاله من جيل لآخر ، النسق الثقافي يزود الأنساق الأخرى بالمعلومات و قواعد السلوك ، قابل للنمو و التغيير بالجهود الفردية و الجماعية ، ومن خلال الاحتكاك بالآخرين " (عثمان ، 2008 ، 57) .

ب : النسق الاجتماعي :

" يمثل البناء الاجتماعي و مكوناته وما بينهما من علاقات نمطية النسق الاجتماعي ، و يعتبر بارسونز الدور– المكانة العناصر التحليلية الأساسية للبناء الاجتماعي " (عثمان ، 2008 ، 57).

حيث يتطلب التحليل البنائي الوظيفي معالجة منهجية لمكانات و أدوار الفاعلين الذين يضمهم موقف اجتماعي معين ، و كذلك الأنماط التنظيمية التي ينطوي عليها هذا الموقف ، و يشير مفهوم المكانة إلى مكان الفاعل في نسق علاقة اجتماعية معينة منظوراً إليه كبناء ، أما الدور – الذي لا ينفصل في أي حالة ملموسة عن المكانة و يمثل الجانب الديناميي لهذه المكانة (ومن هنا جاء مفهوم الدور – المكانة)– فيشير إلى سلوك الفاعل في علاقاته مع آخرين ، إذا ما نظرنا إلى هذا السلوك في سياق أهميته الوظيفية للنسق الاجتماعي ، و تفهم الأنماط التنظيمية على أنها التوقّعات المنمّطة التي تحدد السلوك المناسب ثقافياً للأشخاص الذين يؤدّون أدواراً اجتماعية مختلفة و مجموعة أنماط الأدوار المعتمدة على بعضها هي التي تكون النظام (أنظر : تيماشيف ، 1982، 358 – 359) .

ج : النسق الشخصي :

يساهم كل من النسق الثقافي و الاجتماعي في تشكيل النسق الشخصي ، و رغم هذه العمليات الخارجية ، إلا انه يبقى مجالاً للتفرد و الاستقلالية النسبية للجانب الفردي ممثلاً بتباين الأفراد من حيث القدرات و الاستعدادات المرتبطة بالنسق العضوي ، هذا إضافة إلى تباين الخبرات الحياتية و تباين تأويل الأفراد للمواقف الاجتماعية ، هناك إذن عوامل تعمل على إنتاج نمط شخصي مشترك ، و أخرى تساهم في إنتاج تباين في الأنماط الشخصية ، ويعرف بارسونز الشخصية بأنها خصائص الفرد في إطار النسقين الاجتماعي و الثقافي ، و يشمل مفهوم الشخصية ما تم انتظامه من توجهات و حوافز ترتبط بالفعل (أنظر : عثمان ، 2008 ، 58) .

" فالعوامل الممهدة لدوافع و إدراك الفاعلين لتحقيق الأدوار الاجتماعية تكون مصاحبة باحتياجات عامة في الشخصية " (كوهن ، 1980 ، 162) .

و قد أضاف بارسونز مع شيلز Shils على هذا ما أطلقا عليه (منطلق الحاجات)، و يعني الطاقة النفسية التي تجعل الفعل ممكناً ، و جعلاه في أوجه ثلاث :

1- الحاجة إلى قبول الآخر

2- القيم المستدمجة التي تجعل الفاعل يتمسك بالمعايير

3- توقعات الدور التي تؤثر على اختيارات الفرد لفعله للحصول على الاستجابة المناسبة

(أنظر : عثمان ، 2008 ، 59) .

يمثل النسق الشخصي إذن ارتباط النسق العضوي بالأنساق الاجتماعية و الثقافية ، ثم من خلالها بالنسق الطبيعي الخارجي ، و يعمل المجتمع على بناء و استمرارية الحوافز لدى الفرد في أداءه لأدواره ، و في محاولاته تحسين مكانته ، يرتبط هذا التكوين بعملية التنشئة ، حيث تؤدي هذه العملية ، أو يفترض أن تؤدي حسب الاتجاه الوظيفي إلى التكامل بين المستوى الشخصي و الجماعي ، و بين الشخصي و المستوى الثقافي المعياري ، فعملية التنشئة عند بارسونز ، تهدف إلى تحقيق الالتزام بالأنماط الثقافية للجماعة و المجتمع ، حيث يشمل هذا : الالتزام بأهداف الجماعة و الوسائل الممأسسة لتحقيق هذه الأهداف ، و بهذا تتجاوز وظائف

النسق الثقافي مأسسة ما هو اجتماعي إلى مأسسة الأنماط الشخصية (أنظر : عثمان ، 2008 ، 57 – 59) .

" و من الطبيعي أن يكون بارسونز واعياً كل الوعي بأن معالجته للنسق الاجتماعي تقرب علم الاجتماع من علم النفس بدرجة كبيرة " (تيماشيف ، 1982 ، 360) .

حيث يصف العلاقة بين هذين العلمين فيبين أن النسق الاجتماعي ليس مقولة من مقولات علم النفس ، فعمليات السلوك الاجتماعي ليست سيكولوجية على الإطلاق ، و لكنها تفقد أهميتها في فهم الظواهر الاجتماعية بدون المعنى الذي يضفيه عليها السياق النظامي البنائي .(Look : Parsons , 1954 , p 38)

د : النسق العضوي

يتضمن معناه التشكيل العضوي و الحيوي للفرد ، بما في هذا ما يمتلك من قدرات و استعدادات فطريّة ، و لكن هذه القدرات الفطريّة تتأثر في نموها و تحقيقها بالظروف الحياتيّة، و بهذا لا تنحصر إمكانات الفرد بالتركيب الجيني الوراثي ، و إنما تدخل فيها الظروف و المواقف الاجتماعية ، فالمجتمع بمؤسساته و وسائله يمكن أن يساعد على إتاحة الفرص لتحقيق الطاقة الفردية و نموها ، كما يمكن أن يعيق هذا ، و يشمل مفهوم الطاقة لدى العضو، الحوافز ، و القدرات المعرفية ، و الكفاءة في أداء الأدوار ، و قدرات الاستجابة للتحديات ، و التعامل مع الموارد و الوسائل و الآليات التي ترتبط بتحقيق الأهداف (انظر : عثمان ، 2008 ، 59) .

يؤكد بارسونز أن " تكون النظام يجب أن يعتبر الميكانيزم الأساسي في خلق التكامل في الأنساق الاجتماعية " (Parsons , 1965, P150) .

" و لهذا يركز بارسونز على بحث الظروف و المتطلبات التي تحقق النظام و استمراره ، و هنا يعتمد بارسونز التحليل الوظيفي في تناوله للمتطلبات الوظيفية الضرورية التي يجب أن تتوفر كمستلزمات لبقاء النظام و استمراره " (عثمان ، 2008 ، 54) .

و هذه المتطلبات الأربعة أو المستلزمات Functional Prerequisites هي كما يلي :

أ : التكيف : إن كل نسق لا بد أن بتكيف مع بيئته

ب : تحقيق الهدف : لا بد لكل نسق من أدوات يحرك بها مصادره كيما يحقق أهدافه و بالتالي يصل إلى درجة الإشباع

ج : التكامل : و كل نسق يجب أن يحافظ على التواؤم و الانسجام بين مكوناته ، أي لا بد له من الحفاظ على وحدته و تماسكه

د : المحافظة على النمط : و يجب على كل نسق أن يحافظ بقدر الإمكان على حالة التوازن فيه

يرى بارسونز أن أي نسق و على أي مستوى يجب أن يفي بتلك المتطلبات الأربعة إذا كان يريد البقاء ، و في كل حالة فإن نسقاً فرعيا متخصصاً لا بد أن يظهر للوفاء بكل متطلب على حدة ، ففي الحديث عن النسق العام للفعل ، نجد أنه يستلزم أربعة أنساق فرعية (النسق الاجتماعي ، الثقافي ، الشخصي ، العضوي) للوفاء بالمتطلبات الوظيفية الأربعة

فتحقيق وظيفة التكامل تستلزم نسقاً اجتماعيا لأدوار المكانة المحكوم بواسطة المعايير التي تحدد الأفعال المباحة و المحرمة

و يقوم النسق الثقافي بوظيفة حفظ النمط ، هذا النسق الذي يتشكل من الأفكار الأكثر رواجاً ، و المثل و القيم التابعة للنسق العام التي تتجسد أكثر في معايير النسق الاجتماعي المتشربة في نسق الشخصية

وظيفة تحقيق الهدف فتستلزم نسق الشخصية المتشكل عبر عملية التنشئة الاجتماعية حيث يتم تشرب القيم العامة للثقافة والمعايير المجتمعية ، و بالتالي يصبح نسق الشخصية أداة يحقق النسق العام أهدافه بواسطتها (أنظر : كريب ، 1999 ، 74 – 75) .

و يقوم النسق العضوي بتحقيق وظيفة التكيف " بما يشير إليه من طاقات نظرية تتأثر بالظروف و المواقف الاجتماعية الثقافية " (عثمان ، 2008 ، 60) .

" و تعد هذه الفكرة واحدة من أشهر التصنيفات التي وضعها بارسونز ، و اشتهرت باسم مخطط AGIL* " (مارشال ، 2000 ، 262) .

برغم أن الهدف الأصلي لبارسونز كان التوفيق بين الفعل الفردي و القيود الجمعية ، فإن أعماله بدأت تميل لأن تفقد هذه النظرة للفرد كمفاوض نشط و لتحل محلّها ، و بشكل متزايد ، نظرة للفرد على انه ممتثل سلبي ، تبدو المعايير و كأنها تهبط من عل، تتسرب بعناد إلى وعي الأفراد، و تبدو عملية التنشئة الاجتماعية و كأنها لا تترك مجالاً كبيراً للاختيار الفردي إلاّ لتجديد النظام الاجتماعي القائم (أنظر : مجموعة من الكتّاب ، 1997 ، 299) .

ففي تناول بارسونز السابق لأنساق الفعل " اقترب بارسونز من الحتمية الاجتماعية في علاقة الفرد بالمجتمع ، و لكنه تدارك هذا بافتراض طوعية الفعل ، و وجود بدائل للاختيار ، و هي حرية نسبية مقيدة بالموقف الاجتماعي و المعايير و القيم " (عثمان ، 2008 ، 61) .
فالفاعل إذن ليس حراً تماماً في خياراته ، و إنما هو مقيد بأنماط مقننة يناقشها بارسونز تحت اسم متغيرات ، أو بدائل النمط Pattern Variables (أنظر : خمش ، 1999 ، 106) .
هذه المتغيرات يلتقي فيها خطان فكريان مختلفان موجودان في جميع أعمال بارسونز: النظرية الطوعية للفعل و نظرية الأنساق (أنظر : كريب ، 1999 ، 76) .
حيث قام بارسونز بربط طبيعة الفعل الاجتماعي بسمات الأنساق الاجتماعية فقدم لنا خمسة أزواج من المتغيرات التي تواجه أي فاعل في الموقف الاجتماعي (أنظر : كوهن ، 1980 ، 155) .
يشكل المتصل بين قطبي كل زوج منها احتمالات الاختيار للفعل الاجتماعي ، و هي :

1- الخصوصيّة مقابل العموميّة : يتضمن المتصل بين الجانبين احتمالات الاختيار على أساس التوجه القيمي ، و يتضمن معنى الخصوصية الاختيار على أساس علاقة خاصة تربط الفاعل بالموضوع أو الآخر أما الاختيار على أساس العمومية فأساسه مبادئ و معايير عامة

* " ترمز الحروف الأربعة إلى أوائل الأسماء الإنكليزية للمتطلبات الأربعة " (مارشال ، 2000 ، 262) .

2- الوجدانيّة مقابل الحياد الوجداني : يعتمد الاختيار في الوجدانية على المشاعر، و يتضمن تحقيق المتعة و الرضا الذاتي ، بينما يعتمد الاختيار الحيادي على أسس عقلانية و الالتزام بما هو متوقع اجتماعياً (أنظر : عثمان ، 2008 ، 61) .

3- الأداء مقابل النوعيّة : فإما أن يكون التأكيد على تحقيق أهداف معينة (الأداء) ، أو على خصائص الشخص الآخر ، أي على الحقيقة التي مؤداها أنه كذا و كذا

4- التخصّص في مقابل الانتشار : فيمكن أن تعرف مصلحة ما على وجه التخصيص ، بحيث لا يكون هناك ثمة التزام أبعد من تلك الحدود المرسومة ، أو تعرف بشكل عام بحيث تتجاوز الالتزامات حدود التعريف الذي يفترض وجوده

5- المصلحة الذاتيّة في مقابل المصلحة الجمعيّة : فقد تعتبر المعايير الاجتماعية أن من المشروع سعي الفاعل وراء مصالحه الخاصة ، أو تجبره على العمل من أجل مصالح الجماعة (أنظر : تيماشيف ، 1982 ، 361) .

و بذلك تنتج متغيرات النمط الخمسة السابقة ، اثنين و ثلاثين نمطاً اجتماعياً محتملاً ومختلفاً، و قد أصر بارسونز على أن هذه المتغيرات تشمل الاحتمالات المنطقية الملائمة

(Look : Parsons , 1965 , p 66 - 107) .

إن اختيار الفاعل بين هذه البدائل " يتم بواسطة نسق المعايير الكائن في المجتمع ، و بذلك تنتفي فكرة حرية الاختيار التام " (كوهن ، 1980 ، 157) .

كما يمكن ملاحظة " تناسق ما جاء في الحد الأول من هذه الثنائيات ، في الوقت التي تعبر فيه الحدود المقابلة عن تناسق بينها أيضاً ، مما يتيح الفرصة إلى الوصول إلى نتائج أعم نتيجة جمع القياس الذي تتضمنه كل ثنائية ، وبهذا يمكن أن يعتبر التوجه في اختيار الأفعال مؤشراً للجماعة و ثقافتها ، كما يمكن اعتبار هذه قاعدة للتنبؤ باحتمالات اختيار الأفعال " (عثمان ، 2008 ، 62) .

ثانياً : المفهوم السوسيولوجي للثقافة (في ضوء البنائية الوظيفية عند تالكوت بارسونز) :

إن تحديد لفظ هام عام كالثقافة – تشعبت فيه الآراء – لا يتم إلا من خلال إعطائه المعنى الذي يجب أن يؤديه في سياق البحث ، فالعبرة هي في استخدام اللفظ بطريقة تتسق معها أطراف الحديث من ناحية ، و يحافظ اللفظ على معناه الذي أُعطي له من أول الحديث إلى آخره من ناحية أخرى ، أما عملية استعراض المعاني المختلفة التي تم تحديدها لهذا اللفظ ، فذلك " تاريخ " يصلح للقواميس لكنه ليس طريقاً لاختيار معنى معين و استخدامه (أنظر ، محمود ، 1993 ، 308 ، 309) .

من هنا سيتم تحديد معنى الثقافة و فق المنظور البنائي الوظيفي لدى تالكوت بارسونز ، الذي حصر مرجعية هذا المفهوم في " المحتوى المنقول و المبتكر و أنماط القيم و الأفكار ، و غيرها من النظم الرمزية الأخرى ذات المغزى باعتبارها عوامل تشكل السلوك الإنساني و المنتجات الناتجة من هذا السلوك " (Kroeber and Parsons , 1958 , 583) .

فقد ذكر أثناء استعراضه للخصائص الرئيسية لنظرية الفعل في كتابه " النظام الاجتماعي " ، أنه " من السهل في المصطلحات المتعلقة بالفعل تصنيف عالم الأشياء المادية على انه يتألف من ثلاث طبقات من الأشياء (الاجتماعية) و (الطبيعية) و (الثقافية) (parsons , 1965 , 4) .

و تشكل كل طبقة من الأشياء نظاماً : أي النظام الاجتماعي ، و النظام البيولوجي و الشخصي الفردي ، و النظام الثقافي ، و تتفاعل هذه النظم الثلاثة لتحكم الخيارات التي يطالب كل فاعل بالقيام بها ، و لا يمكن اختزالها ، حيث اعتبر بارسونز الفرد كائن بيولوجي خلعت عليه شخصية معينة ، و هو بذات الوقت مواطن و عضو في المجتمع ، و نوعاً ما فيلسوف تحفل رأسه بالأفكار و القيم و النظريات (انظر : كوبر ، 2008 ، 66 ، 67) .

أصر بارسونز على أن تحقيق مزيد من التقدم يستلزم تقسيماً للعمل أكثر فاعلية في العلوم الاجتماعية كما في أي مشروع حديث ، وهكذا تعامل علم النفس مع الفرد و الطبيعة البشرية و الصفات المميزة لها ، و كان النظام الاجتماعي و السياسات و الاقتصاد يدرس من قبل

المتخصصين المناسبين ، و كان ذلك مقبولاً ما دام كل المعنيين قبلوا بـأن الأولويـة لعلـم الاجتماع (انظر : كوبر ، 2008 ، 30 ،31، 67) .

و تبقى ما أطلق عليه بارسونز النظام الثقافي ، لم يضطلع هذا المفهوم بأي دور رئيس في كتاب (بنية الفعل الاجتماعي) حيث كتب بارسونز يقول : " إن العلاقة بين رمـز بعينـه و مدلوله – بالمفهوم العام – علاقة عشوائية على الدوام ، العنصر الذاتي الوحيد الـرابط بـين الرموز و مدلولاتها هو النظام ، و لا يمكن فهم ذلك قط من خلال الدراسة المنعزلة لرمـوز بعينهـا ، و إنمـا فقـط مـن خـلال علاقاتهـا المتبادلـة داخـل الأنظمـة " (parsons , 1937 , 484) .

إلا أن هذا المفهوم ظهر مكتملاً في العام 1951 في كتاب (النظام الاجتماعي) الذي يرى فيه بارسونز " الأشياء الثقافية هي عناصر رمزية للتراث الثقافي أو الأفكار أو المعتقـدات ، أو الرموز التعبيرية أو نماذج القيم " (parsons , 1965 , 4) .

كما يؤكد أن " أي نظام ثقافي لا يؤدي وظائفـه إلا كجـزء مـن نظـام الفعـل المتـين " (parsons , 1965 , 17) .

بحث بارسونز عن علم يقوم بتولي دراسة النظام الثقافي ، بحيث سيكون هـذا العلـم شـديد التخصص ، و يركز على " نظام النماذج الثقافية كما هي ، و ليس على النظـام الاجتمـاعي الذي هي جزء منه و لا على الشخصيات كأنظمة " (parsons , 1965, 553) .

و قرر بارسونز أن توكل إلى الأنثروبولوجيين مهمة دراسة هذا العلم ، فقط لو كان بالإمكان إقناعهم بالتركيز على المهمة التي يتولونها (أنظر : كوبر ، 2008 ، 31) .

في ظل تكليف الأنثروبولوجيا بمهمة دراسة الثقافة ، لاحظ بارسـونز " أنـه فـي النظريـة الأنثروبولوجية لا يوجد ما يمكن وصفه بالاتفـاق التـام علـى تعريـف مفهـوم الثقافـة " (parsons , 1965, 15) .

و بالتالي – كما يرى بارسونز – سيضطر علماء الأنثروبولوجيا في المستقبل للقبول بمفهوم للثقافة دقيق و محدود للغاية ، يعرّف من خلال موقعها في ثالوث القوى التي شكلت الفعـل – أي الشخصية ، والعلاقات الاجتماعية ، والأفكار و القيم (انظر : كوبر ، 2008 ، 68) .

" و لا يمكن أن تصبح الأنثروبولوجيا علماً تجريبياً تحليلياً مستقلاً عن كل من علم الاجتماع و علم النفس إلا بمثل هذا التحديد لمجالها " (parsons , 1965, 554) .

لم يسعد هذا التصور جميع الأنثروبولوجيين ، إذ وجد بعضهم في ذلك انحداراً : أن تصبح مختصاً في الثقافة فقط ، علاوة على ذلك ، استمر النزاع بشان ترسيم الحدود مع المختصين الآخرين في العلوم الإنسانية ، و على الرغم من ذلك ، صار هناك اقتناع عام من الخمسينات من القرن العشرين بأن الثقافة مسألة علمية ، و أن الأنثروبولوجيين هم المختصون بها (انظر : كوبر ، 2008 ، 31) .

لقد هز هذا التحدي الذي فرضه بارسونز الأنثروبولوجيا الأمريكية هزة عنيفة ، و ظهر أولى آثار هذه الهزة عندما انشق كلايد كلوكهون *عندما وضع فريق بارسونز مسودة (البيان العام) و الذي قدم بيان البارسونيين تحت عنوان نحو نظرية عامة للفعل 1951 بصورة خاصة ، اعترض كلوكهون قائلاً بضرورة التعامل مع البنية الاجتماعية ، ولو جزئياً على أنها عنصر من عناصر الثقافة فـ " البنية الاجتماعية جزء من الخريطة الثقافية ، لأن النظام الاجتماعي يقوم على دعامات توفرها الثقافة ضمنياً و صراحة " (parsons and shils , 1962, 26-27) .

و في عام 1952 نشر كل من ألفرد كروبر** و كلايد كلوكهون الشخصيتان البارزتان في مجال الأنثروبولوجيا آنذاك ، تقريراً عن المفهوم العلمي الأنثروبولوجي للثقافة ، يتضمن مراجعة تفصيلية للنظريات الأنثروبولوجية تحت عنوان (الثقافة : مراجعة نقدية للمفاهيم و التعريفات) و كان هذا هو ردهما على بارسونز نيابة عن الأنثروبولوجيا ، حيث احتجا على قيام بارسونز بالكتابة عن الثقافة على نحو أكثر محدودية من الاستعمال الأنثروبولوجي لها ، و يظهر في التقرير أنهما يجدان صعوبة في تحديد الأسباب الدقيقة لانشقاقهما (أنظر : كوبر، 2008 ، 68 –69) .

---

* كلايد كلوكهون (1876-1960) : أحد أعلام الأنثروبولوجيا الثقافية في أمريكا .

** ألفرد لويس كروبر (1905 -1960) : أحد أعلام الأنثروبولوجيا الثقافية في أمريكا .

و قد ذكرا في التقرير " ربما ينبع عدم اتفاقنا الكامل مع بارسونز من حقيقة أن مشروعه يرتكز تماماً على الفعل . و هذا يترك مجالاً ضئيلاً لبعض موضوعات البحث الأنثروبولوجية التقليدية ، و نحن نعترض بصفة خاصة على انشغاله بالنظم الاجتماعية ، و هي عناصر تجريدية نعتقد أنه من الأفضل النظر إليها كجزء من الثقافة بمجملها " (look : kroeber and kluckhohn , 1952 , 136) .

إلا أنهما اعترفا أخيراً بأن تعريف بارسونز سوف يتطلب قيام الأنثروبولوجيا بإعادة تعريف نفسها ، و أن تتخلى خلال هذه العملية عن أجزاء من إمبراطوريتها ، هذا هو الثمن الذي كان على الأنثروبولوجيين دفعه ليمنحوا حرية مجالهم الخاص في العالم الشجاع الجديد للعلوم الاجتماعية متعددة التخصصات الذي يتخذ من نظرية بارسونز للفعل نظريته الأساسية (أنظر : كوبر، 2008 ، 69 ، 82) .

لكن قبل أن يتمكن الأنثروبولوجيون من فحص الثقافة علمياً ، كان عليهم أن يتفقوا على ما يقصدونه بكلمة ثقافة ، و بذلك تضمن تقرير كروبر و كلوكهون بحثاً مفصلاً في الأدبيات ، حيث أجملا و صنفا مائة و أربعاً و ستين تعريفاً للثقافة ، واضعين بذلك دراسة لأصول المفهوم الأنثروبولوجي للثقافة ، حيث قاما بحصره بثلاثة مراحل أساسية :

1- المرحلة الأولى : عام 1871، بدأت بتعريف إي . بي . تايلور للثقافة ، و هي مرحلة ظهور الفكرة الأنثروبولوجية للثقافة
2- المرحلة الثانية : ما بين 1900 و 1918 ، ظهر فيها ستة تعريفات ، وهي الفترة التأسيسية للأنثروبولوجية الأمريكية
3- المرحلة الثالثة : ما بين 1920 و 1950 ، وضع فيها علماء الاجتماع الأمريكيون ما لا يقل عن 157 تعريفاً للثقافة ، و كان معظمهم من الأنثروبولوجيون ، و في هذه الفترة تم تبني فكرة تايلور عن الثقافة و تهذيبها و تطويرها

(أنظر : كوبر، 2008 ، 70 ،71) .

عرّف تايلور الثقافة في الجملة الافتتاحية من كتابه (الثقافة البدائية) عام 1871، و قد اعتبر فيه " الثقافة أو الحضارة – بمعناها الإثنوغرافي العام – هي الكل المركب الذي يشمل المعرفة و المعتقدات و الفن و الأخلاقيات و القانون و العرف ، و أي قدرات أو عادات أخرى يكتسبها الإنسان بوصفه عضواً في المجتمع " (Tylor ، 1871 ، 1) .

إن مشكلة تعريف تايلور هي أنه جمع قدراً مفرطاً من العناصر المتباينة غير المترابطة بعضها مع بعض ، و كان قد ذكر أن أي ثقافة تشكل وحدة كاملة ، إلا أن فكرته عن الوحدة الكاملة كانت عبارة عن قائمة من السّمات ، و بالتالي كان من الممكن- وفق هذا التعريف – جرد الثقافة و لم يكن من الممكن أبداً تحليلها ، و بالتالي اقترح كل من كروبر و كلوكهون تضييق نطاق هذا التعريف الذي لم يتمكن تايلور من خلاله من التمييز بين الثقافة و المجتمع من جهة ، ومن منح الثقافة مفهوماً يقتصر على الأفكار فقط دون أن يتسع ليشمل الأفعال و المؤسسات (أنظر : كوبر، 2008 ، 71) .

حتى نظام الأفكار الذي يشكل ثقافة ما يمكن ملاحظته – وفق كروبر و كلوكهون – في تعبيرات تلك الأفكار أو تجسيداتها أو نتائجها ، أي باستخدام الرموز ،و قد شكلت هذه الفكرة أحد أحدث الاكتشافات فيما يخص المفهوم الحديث للثقافة (أنظر : كوبر، 2008 ، 71) .

و على الرغم من أن كروبر و كلوكهون كانا يعترضان – في البداية – على الاعتراف بحقيقة أن بارسونز هو من أوجد الحاجة إلى مفهوم علمي اجتماعي معاصر للثقافة ، و هو الذي أقنع كبار علماء الأنثروبولوجيا في الولايات المتحدة بأن علمهم لا يمكن أن يزدهر إلا إذا قبلوا بالثقافة بالمعنى الذي يطرحه كشيء خاص بهم (أنظر : كوبر، 2008 ، 81) .

إلاّ أنهما ذكرا أخيراً " أن هناك – منذ العام 1951 – إدراكاً عاما في أواسط الفلاسفة و علماء اللغة و الأنثروبولوجيين و علماء النفس و علماء الاجتماع بأن الثقافة ترتكز أساساً على تطوير الإنسان الأول للقدرات الرمزية و الإبدال الخيالي، وقد تطلب الأمر مرور عقد آخر من الزمان لرؤية تأكيد أشد على هذا العامل في تفكيرنا بشأن الثقافة " (kroeber and kluckhohn , 1952 , 153) .

وقد توصّل كلا الأنثروبولوجيين – عبر هذا التقرير- إلى أكثر خصائص الثقافة تميزاً و أهمية من بقية خصائصها ، و هي القيم ، حيث اعتبرا أن القيم توفر الأساس الوحيد للفهم التام للثقافة (look : kroeber and kluckhohn , 1952 , 171- 173) .

" و بينما ادعى كروبر و كلوكهون أنهما لا يرغبان في إضافة التعريف الرسمي رقم 165 للثقافة إلى التعريفات المائة و الأربعة والستين التي اضطلعا بعرضها " (كوبر، 2008 ، 71) .

إلا أنهما حددا في نهاية الأمر الوسيلة التي صيغت بها الفكرة المحورية من قبل معظم علماء الاجتماع ، و هي أن الثقافة تتألف من أنماط ، صريحة أو ضمنية ، من السلوك – و لأجله – المكتسب و المنقول من خلال الرموز ، و يتألف الجوهر الأساس للثقافة من الأفكار التقليدية لا سيما القيم المرتبطة بها (look : kroeber and kluckhohn , 1952 , 181) .

بمقارنة ما سبق مع تعريف بارسونز وجد كل من كروبر و كلوكهون أن بارسونز قد وقع على التعريف الصحيح للثقافة حيث الغرض العلمي ، فقد جاء تعريفه رمزياً جامعاً ، مبنياً على المعرفة و المعتقدات و القيم ، و قد كان لكل عضو في المجتمع – وفق هذا التعريف – سهم في ثقافة مجتمعه ، كما اعتبر أن لكل مجتمع ثقافته الخاصة بقيمها المحددة التي تميزه عن كل المجتمعات الأخرى (أنظر : كوبر ، 2008 ، 31 ، 32) .

و تبرز أهمية الثقافة وفقاً لبارسونز من حقيقة أن البشر يشكلون عالماً رمزياً يستخلصونه من الأفكار المتلقاة ، و تفرض تلك الأفكار على خياراتهم في العالم الواقعي ، و على الرغم من ذلك ، فقد كان بارسونز متيقناً تماماً من أن الأفكار في حد ذاتها نادراً ما تحتم الأفعال . و على نحو مشابه ، تخترق الرموز الجمعية الوعي الفردي لكن من دون أن تستحوذ عليه كلية (أنظر : كوبر ، 2008 ، 32) .

و خلال الفترة من 1957 – 1958خاض كل من بارسونز و كروبر سلسلة من المناظرات ، صاغا من خلالها بياناً تمّ نشره عام 1958 تحت عنوان (مفاهيم الثقافة و النظام الاجتماعي) (The Concepts Of Culture And Of Social System) ، كان الغرض الرئيس من هذا البيان المشترك هو التركيز على الفارق بين النظم الثقافية و الاجتماعية كمفاهيم ، و محاولة توضيح طبيعة وعلاقات كل منها بعضها ببعض(أنظر : كوبر، 2008 ، 81 ،82).

و قد كان لمفهوم بارسونز حول الثقافة الغلبة ، حيث اقترح البيان " أنه من المفيد تعريف مفهوم الثقافة بالنسبة إلى معظم الاستعمالات على نحو أضيق مما هو عليه الآن بصفة عامة في التراث الأنثروبولوجي الأمريكي ، و حصر مرجعيتها في المحتوى المنقول و المبتكر و أنماط القيم و الأفكار ، و غيرها من النظم الرمزية الأخرى ذات المغزى باعتبارها عوامل تشكل السلوك الإنساني و المنتجات الناتجة من هذا السلوك ، و من جهة أخرى نقترح استخدام مصطلح مجتمع – أو بشكل أكثر عمومية : النظام الاجتماعي – لتحديد نظام العلاقات الخاص بالتفاعل بين الأفراد و المجموعات ككل " (Kroeber and Parsons , 1958 , 583) .

كما اقترحا " هدنة للشجار حول ما إذا كانت الثقافة تفهم بشكل أفضل من خلال منظور المجتمع ، أو ما إذا كان المجتمع يفهم بشكل أفضل من خلال منظور الثقافة ، و يتعين دمج الرؤى التقليدية للأنثروبولوجيا و علم الاجتماع في وحدة مشتركة مؤقتة تؤدي في النهاية إلى هجوم مشترك – و إن كان متبايناً – على المشكلات في المجالات الوسيطة التي يهتم كل منهما " (Kroeber and Parsons , 1958 , 585) .

و قد علّق بارسونز على هذه الهدنة في عام 1973في مؤلفه (Culture And Social System Revisited) معتقداً أن الموقف الذي اتخذه و كروبر كان بعيداً كل البعد من أن يحظى في ذلك الوقت بقبول من المختص ، و مع ذلك ، فإنه حقق تقدماً أساسياً في هذا الاتجاه في الأعوام التي تخللت ذلك ، لا سيما من جانب الأنثروبولوجيين (أنظر : كوبر، 2008 ، 83) .

و مع التزام الأنثروبولوجيين بتخصصهم الجديد – الذي رسم بارسونز حدوده – زاد اقتناعهم بأن الثقافة أقوى بكثير مما صوره بارسونز ، فالبشر لا يبنون عالماً من الرموز ، إنهم يعيشون فيه بالفعل (أنظر : كوبر، 2008 ، 32) .

و هكذا أسس بارسونز نظريته البنائية الوظيفية ، بكافة مراحلها ، معتمداً على التحديد الذي توصل إليه – بالاتفاق مع الأنثروبولوجيين – لمفهوم الثقافة .

الفصل الثالث

الأساس الاجتماعي للثّقافة في المجتمع العربي المعاصر*

أولاً : النسق الاجتماعي .

ثانياً : النسق العضوي .

ثالثاً : نسق الشخصية .

رابعاً : النسق الثقافي .

* قبل البدء بعرض واقع المجتمع العربي المعاصر لا بد من الإشارة إلى أنه ثمة مجموعة من التغيرات طالت مؤسسات مختلفة من المجتمع العربي ، هذه التغيرات أثرت في شكل العلاقات السائدة ضمن تلك المؤسسات دون المساس بجوهر هذه العلاقات ، بعبارة أخرى ؛ إن النظرة الإجمالية لهذا الواقع لم تتغير .

مقدمة :

استناداً إلى تحليل بارسونز السابق نجد أن كل من الأنساق الثلاثة التالية : النسق الاجتماعي و نسق الشخصية و النسق العضوي ، يؤثر في النسق الثقافي ، انطلاقاً من أن واقع هذه الأنساق يساهم في تحديد السمات المختارة – من قبل المجتمع و أفراده – لأزواج متغيرات النمط التي تحدث عنها بارسونز ، و التي تبلور بدورها واقع الثقافة التي يتم تبنيها من قبل المجتمع و أفراده على حد سواء .

و بالتالي فإن ما تسعى إليه هذه الدراسة من معرفة لواقع الثقافة (ثقافة المطالعة) في المجتمع ، يستلزم أولاً التوصل إلى النمط الذي يختاره هذا المجتمع من أزواج ثنائيات بارسونز ، و الذي يتطلب بدوره معرفة شاملة بالأنساق الفرعية الثلاث السابق ذكرها ، و هذه المعرفة سيتم التوصل إليها – في هذه الدراسة – بطريقتين :

– الأولى : الدراسة النظرية : التي ستهتم بتبيان واقع النسقين الفرعيين الاجتماعي و الشخصي ، (نظراً لبعدهما التاريخي و البنيوي في المجتمع العربي) .

– الثانية : الدراسة الميدانية : التي ستتناول النسق العضوي (نظراً لما يتمتع به من خصوصية فردية) .

دون إغفال التداخل الضروري بين مهام هاتين الدراستين (النظرية و الميدانية) ، لما بين تلك الأنساق الفرعية و أنسقها الفرعية الفرعية من ارتباط و تداخل و تفاعل يجعل من العسير إمكانية الفصل بينها دون تزييفها و تبسيطها و تشويهها ، الأمر الذي يدفع إلى ضرورة تناولها ضمن المحتوى الاجتماعي العام و ليس كمجموعة قائمة بذاتها و لذاتها .

و بذلك سيتبع هذا الفصل منهجاً يجمع بين العرض الاجتماعي و التحليل النفسي ، منطلقاً من عرض الواقع الاجتماعي بما يتضمنه من مؤسسات متضافرة مع بعضها البعض في تأثيرها على شخصية الفرد (وهي المجال الذي سيحتل التحليل النفسي مكاناً كبيراً فيه) ، و من ثم التوصل إلى نمط الثقافة السائدة في المجتمع (و التي ستساعدنا متغيرات النمط على تحديدها)

والاستدلال بالتالي على كل من مستوى الوعي و نمط السلوك الذي يتسم به الإنسان العربي (فيما يتعلق بالمطالعة) .

كما سيتم تقسيم هذا الفصل بالاعتماد على التقسيم الذي اتبعه (تالكوت بارســونز) لأنســاق الفعل .

أولاً : النسق الاجتماعي .

كبداية لقيامنا بالعرض الاجتماعي و التحليل النفسي نؤكد على أن " سلوكنا الاجتماعي و تركيب مجتمعنا مترابطان ترابطاً وثيقاً و أن المنطق الأساسي لتفهم هذه العلاقة يكمن في تحليل العائلة و العلاقات التي تقوم عليها" (شرابي ، 1977 ، 22) .

و لا سيما العلاقات الداخلية الأساسية خصوصاً علاقة الوالدين بأطفالهما و كيفية تربيتهم و معاملتهم في مراحل حياتهم الأولى و ما تتضمنه في المقام الأول من علاقات السلطة و الهيمنة و التبعية التي تعكس بنية العلاقات الاجتماعية و تنعكس فيها (أنظر : شرابي، 1992 ، 60) .

و تظهر أهمية العائلة في كونها " مؤسسة نواتية يتمحور حولها المجتمع " (بركات ، 1984 ، 221) .

كما أنها تقوم بتأمين الاحتياجات الأساسية التي ينتظرها الفرد من المجتمع و تتمثل في الاهتمامات المادية و الأمن و الهوية (أنظر : شرابي، 1992 ، 53) .

و بالمقابل تقوم بوظيفة أساسية بالنسبة للمجتمع تتمثل في ربط الأفراد بهذا الأخير عن طريق تعليمها ثقافته ،فالعائلة العربية كمؤسسة اجتماعية تتصل اتصالاً عضوياً بمؤسسات المجتمع الأخرى ، هذا الاتصال يتسم بالاستمرارية و التكامل ، و بالتالي يتمكن المجتمع من خلال مؤسساته (العائلة من جهة و المؤسسات المتممة لدورها من جهة ثانية) بتطبيع الأفراد بقيمه و أخلاقه و مبادئه و اهتماماته و ثقافته (التي هي غالباً ثقافة الطبقة المسيطرة).

تعتمد العائلة العربية فلسفة تربوية تتجلى في تنظيم بنيتها تنظيماً طبقياً هرمياً على أساس العمر و الجنس ، يقوم على دونية الصغار و النساء و سيطرة الكبار و الرجال ، فالتمييز على أساس العمر يتجلى بطريقة التواصل التقليدية بين الكبار و الصغار تواصلاً عمودياً باعتبار الصغار تقليدياً عيال على الكبار و توجب عليهم الطاعة شبه المطلقة في علاقة سلطوية ، تتخذ من فوق إلى تحت (من الكبار إلى الصغار) طابع الأوامر و التبليغ و توجيه التعليمات و التلقين و المنع و التحذير و التخويف و التهديد و التوبيخ و التنديد و التخجيل و الاستهزاء و الإذلال و الشتم و التحريم و توليد الشعور بالذنب و القلق ...الخ مقترناً بالعقاب و الحرمان

و الغضب و الإخضاع و كسر (الأنف) أو (الشوكة) أو العنفوان ...الخ ، أما التواصل من تحت إلى فوق (من الصغار إلى الكبار) فيتخذ طابع الإصغاء و الانصياع و الاسترحام و التذلل و الاستجابة ...الخ مقترناً بالكبت و الصمت و الانسحاب و إخفاء الأسرار و المشاكل و التكتم و التخفي و التبجح و المكر و المسايرة و الاستغابة و الإحساس بالذنب و الخوف و الرضوخ ...الخ

ومن مظاهر التمييز حسب العمر أيضاً ما يعرف في العائلة العربية من تفضيل للابن الأكبر و منحه حقوقاً و امتيازات لا تمنح لغيره (أنظر : بركات ، 1984 ، 191,190,182) .

إن التصرفات غير الواعية التي تصدر من الوالدين و التي تتسم غالباً بالتذبذب و عدم الاستقرار على أسلوب محدد للتعامل مع الأبناء – فبينما تفرض المرأة على أطفالها هيمنتها العاطفية كوسيلة تعويضية عما لحق بها من غبن باسم الأمومة المتفانية ساحقة بذلك شخصيتهم ، يأتي الأب ليكمل عمل الأم بغرس الخوف و الطاعة في نفس الطفل وتحريم الموقف النقدي اتجاه الوالدين بما يمثلانه من سلطة – هذه التصرفات تشل بالضرورة تفكير الطفل و تغرس في ذهنه نظاماً من القهر و التسلط و الاعتباط يصبح فيما بعد القانون الذي يتحكم بعقله ، و يشل الفكر الجدلي و الارصان الذهني للتجارب الحياتية و يعطل القدرة على التجريد ، و هي جميعاً الشروط الحاسمة للارتقاء الفكري و الحياتي (أنظر: حجازي ، 1986 ، 82) .

و كنتيجة لتلك الاعتباطية في التعامل من قبل الآباء يكتسب الأبناء سلوكهم الاجتماعي كيفما اتفق وبصورة آلية بمعنى أنه لا وجود لهدف واضح في طرائق التربية السائدة في المجتمع العربي ، فالآباء و الأمهات لا يربون أبناءهم بالاستناد إلى نظام تربوي واضح ، و لذلك فان الطرائق التقليدية تبقى مسيطرة على مواقفهم ، دون إغفال الأثر البسيط للوضع الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي لهؤلاء الآباء على الطرق التي يتبعونها في تربية أبنائهم (أنظر : شرابي ، 1977 ، 120) .

و بذلك يمنع التجاوز و يدفع الأبناء إلى البقاء في حالة تبعية معرفية [حيث أنه من النادر أن يجيب هذا المحيط على تساؤلات الطفل ، فهناك ما يشبه المؤامرة المستمرة عليه من خلال

الكذب و التخويف ، يكذبون عليه في إجاباتهم حتى لا يجشموا أنفسهم عناء الشرح ، أو حتى يغطوا على جهلهم ، أو يخيفونه بأمور غيبية – كالأشباح و العفاريت – حتى يقيدوا حركته و يصدوا حيويته التي تزعجهم (أنظر : حجازي ، 1986 ، 77)] و رمزية للآباء، وبدلاً من أن يقتل الأبناء آباءهم رمزياً من خلال تجاوزهم ، و تجاوز ثغراتهم و نقاط ضعفهم ، إذا بالآباء يقتلون الأبناء من خلال الحجر على عقولهم و انطلاقهم (أنظر : حجازي ، 2006 ، 58) .

إن لهذا النمط من التنشئة أثراً مزدوجاً :

فهو يؤدي من جهة إلى ضياع الفرد في العائلة التي تقف في وجه تحقيق الذات لديه ، فالإنسان العربي عضو في عائلته أكثر منه فرد مستقل ، و بالتالي ينكر الفرد ذاته من منطلق الالتزام الكلي و يصبح الدور أهم من الشخص ضمن العائلة (أنظر : بركات ، 1984 ، 176).

و من جهة أخرى ، فإن ما يحصل خارج العائلة (باقي مؤسسات المجتمع) هو على العكس تماماً ، ففي حين يتوجب التركيز على الدور الذي يقوم به الفرد ضمن المكانة التي يحتلها في المجتمع (بغض النظر عمّن يحتل تلك المكانة) نجد أن انتماء الفرد لعائلته يمثل لديه " مصدراً للإحساس الكامل بالقيمة و الخير و تجاوز الذات و إكسابها دلالة قائمة بذاتها ، الدلالة و القيمة تتمثلان في هذا الانتماء ذاته و التمسك الكلي بالولاء له و ليس من خلال الإنجاز و الإنتاج ، إنها هوية ولاء و انتماء بدلاً من أن تكون هوية إنجاز و بناء . و بهذا يصبح الانجاز و الإنتاج بدون طائل و لا وظيفة ، ما دامت هوية الانتماء قائمة و مضمونة " * (حجازي ، 2006 ، 48) .

* بالنظر إلى متغير النمط الثالث عند بارسونز (الأداء مقابل النوعية) نجد أن ما يسود في المجتمع العربي هو الشق الثاني (النوعية) و سنتثبت ذلك مراراً أثناء حديثنا عن العلاقات السائدة في باقي مؤسسات المجتمع العربي .

إن العائلة العربية مرتبطة بالمجتمع العربي بعلاقة جدلية (ديالكتيكية) ، فهي تدعم المجتمع وتناهضه في آن معاً (أنظر : شرابي ، 1977 ، 32) .

فالعائلة العربية تدعم المجتمع العربي من خلال تلبيتها لحاجة أساسية من حاجاته و هي الإبقاء على بنية هذا المجتمع و تعزيزها بإنتاجها أفراداً تابعين .

إلا أنها تناهضه من خلال ما تقوم به من أدوار مهمة كوسيط بين الفرد و المجتمع – حيث أن دور الفرد و نفوذه و مكانته و توفر المجالات أمامه و مناعته في المجتمع ترتبط بدور العائلة و نفوذها ومكانتها و توفر المجالات أمامها و مناعتها ، مما يفرز نظام الواسطة المعروف في مختلف البلاد العربية* (أنظر : بركات ، 1984 ، 222 ، 223) – من خلال ذلك ينمو الفرد و شعوره بأن مسؤوليته الأساسية هي تجاه العائلة لا تجاه المجتمع ، حيث لا يبق سوى مجال صغير للشعور بالواجب تجاه المجتمع الأكبر الذي يتصوره الفرد كفكرة مجردة لا ينطبق عليها مفهوم المسؤولية بصورة طبيعية ، بل لا يمثل المجتمع سوى عالم الصراع و الكفاح الذي ينتزع الفرد لنفسه فيه مكاناً ليدعم كيانه و كيان عائلته (أنظر : شرابي ، 1977 ، 32) .

و تمثل العائلة صورة مصغرة عن المجتمع ، فما يسود في العائلة من قيم و علاقات يسود في المجتمع بكل مؤسساته السياسية و الاقتصادية و التربوية و الدينية ...) فعلاقة المواطن بالزعيم السياسي ، و علاقة العامل بصاحب العمل ، و علاقة المؤمن بالزعيم الديني ، و علاقة التلميذ بالأستاذ ...) جميعها تشبه إلى حد بعيد علاقة الطفل بالأب في إطار العائلة العربية (أنظر : بركات ، 1984 ، 223) .

فالإنسان العربي يخضع لاضطهاد مزدوج من العائلة و المجتمع في آن معاً ، فتصبح ذاته هي (الموضوع) لا (الفاعل) ،و بما أنه يرفض بصورة لا شعورية السلطة التي تسحقه – ولا

---

* يحيلنا ذلك إلى اعتبار المجتمع العربي يتبنى الشق الأول (الخصوصية) من متغير النمط الأول عند بارسونز(الخصوصية مقابل العمومية)

يستطيع مواجهتها – فهو يعفي نفسه من المسؤولية مما يؤدي إلى غياب النقد الـذاتي و إرادة العمل و المبادرة في الفعل (أنظر : شرابي ، 1977 ،39,34) .

و لا يبقى أمام الفرد سوى الإذعان لهذه السلطة ، بل و التماهي بها كلياً لدرجة ترقـى إلـى مستوى الوعي الذي يوجه رؤاه و سلوكه و مواقفه و آراءه – متمسكاً بقـيم و أيديولوجيـة قدرية تبريرية – معيداً بذلك إنتاج تلك السلطة (أنظر : حجازي ، 2006 ، 46 ، 48) .

فالطفل العربي عليه أن يتحمل سلطة أبيه إلى أن يستطيع التخلص منها ، فهي سلطة لا قيمة ضمنية لها و يمكن رفضها بمجرد عدم قدرتها على فرض نفسها ، و السلوك الذي يتبعه الفرد – كتعويض عن الكبت الذي أصاب الأنا – هو سلوك قائم علـى إبـراز الـذات و نسـيان المصلحة العامة و استبدالها بالمصلحة الفردية التي تصبح فوق كـل مصـلحة * (أنظـر: شرابي ، 1977 ، 39) .

كما يتلقى الطفل العربي تربية تجعله يشعر بالخجل أكثر مما يشعر بالذنب (الأنا الأعلى) ، فالدافع إلى الخجل هو أن الآخرين يشاهدون ما ارتكبه من عمل سيئ لا لأنه يشـعر داخليـاً بالندم على ذلك العمل ، فالنظام الأخلاقي بهذه الحالة يكون متجهاً نحو الخارج حيث يسـيطر مفهوم العقاب و القواعد التقليدية أكثر مما يسيطر مفهوم الضمير و القـيم ، و فـي شـروط تربوية كهذه تنعدم القدرة على نقد الذات و إدانتها فينشأ مقابل ذلك مجرد رد فعل للضـغط و النقد الخارجيين ، و بالتالي تصبح أفعال الإنسان العربي غير ما تبدو عليه ، بحيث أن هناك دائماً معنىً مبطناً و نية مكتومة وراء كل كلمة و كل إيماءة ، بمعنى أخر ؛ وجـود مقيـاس مزدوج للسلوك (أنظر: شرابي ، 1977 ، 37 ، 38 ، 121) .

و يتلقى الفرد هذا السلوك المزدوج بردود أفعال مزدوجة تقوم علـى المسـايرة و التملـق و الرياء في حضور الآخرين ، واستغابتهم و سوء الظن فيهم في غيابهم .

---

* بالنظر إلى متغير النمط الخامس عند بارسونز (المصلحة الذاتية مقابل المصلحة الجمعية) نجد أن ما يسود في سلوك الإنسان العربي هو المصلحة الذاتية (حتى ضمن العائلة وذلك عندما تسقط عنه سيطرتها) .

فتنعدم بذلك لغة الحوار و تصبح القضايا مرهونة بالأشخاص أنفسهم بحيث أن التمييز بين الإنسان و أفكاره يصبح تمييزاً مستحيلاً *

و هكذا نجد أن العائلة تحرم أبناءها من تحقيق الاستقلال الذاتي وتنمية الوعي الاجتماعي و النضوج النفسي ، ويساعدها المجتمع في ذلك من خلال اضطهاد الفرد و لفظه إذا ما استقل عن العائلة (و التي نقصد بها هنا العائلة أو العشيرة أو الطائفة) (أنظر: شرابي ، 1977 ، 44 – 47) .

و من صور التمييز السائدة في العائلة العربية و بالتالي في المجتمع العربي ككل ؛ التمييز حسب الجنس ، من هنا تأتي ضرورة الحديث عن وضع المرأة العربية استناداً إلى حقيقة بارزة مفادها " أنه من المفجع أن يولد الإنسان أنثى في مجتمعنا " ، على حد تعبير هشام شرابي الذي لم يعرف " مجتمعاً في العالم – حتى المجتمعات البدائية – وضع الأنثى في مثل وضعها في المجتمع العربي " (شرابي ، 1977 ، 88) .

ففي وضع المرأة العربية تتجسد أقصى حالات التجاذب الوجداني ، إذ تُعد أكثر العناصر الاجتماعية تعرضاً للتبخيس في قيمتها على جميع الصُعُد (الجنس ، الجسد ، الفكر ، الإنتاج ، المكانة) ، يقابل هذا التبخيس مثلنة مفرطة من قبل الرجل و المجتمع الذي يرى فيها (الكائن الثمين مركز الشرف الذاتي ، رمز الصفاء البشري الذي يتجسد في الأمومة)

كما يتسم وضع المرأة العربية بتذبذب الموقف منها ما بين التبعية و الطفلية ، فهي تابع لا حرية له و لا إرادة و لا كيان ، إنها ملكية اجتماعية منذ أن تولد و حتى تموت ، مكانتها في أن تكون ما أريد لها ليس إلاّ، و على العكس من ذلك نجد صورة المرأة المرجع التي يقف منها الزوج و الأبناء موقفاً طفلياً اتكالياً و بذلك يتجسد الاضطراب النفسي و الاجتماعي – الذي يعاني منه الإنسان و المجتمع على حد سواء – بأفصح صوره في وضعية المرأة (أنظر : حجازي ، 1986 ، 81 ، 209 ، 210) .

---

* يحيلنا ذلك إلى اعتبار الإنسان العربي يتبنى الشق الأول (الوجدانية) من متغير النمط الثاني عند بارسونز(الوجدانية مقابل الحياد الوجداني) .

إذ يُباشر المجتمع العربي تحديد وضع المرأة بدأً من العائلة ، التي تدفع الفتاة العربيــة منــذ الصغر إلى الشعور بأنها عبء عليها وغير مرغوب فيها مقابل شقيقها الذكر الذي يُعتبر كسب للعائلة ، و بذلك تنشأ الفتاة العربية غالباً بعيداً عن اهتمام العائلة و مراقبتهــا و ضــغوطها ، الأمر الذي يتيح لها النمو بحرية أكثر و بالتالي النضوج بوقت مبكر و تعلم كيفيــة مواجهــة مشكلات الحياة بصورة أكثر فعالية (لعل هذا أحد الأسباب الذي يجعل المرأة العربية تــنجح في مجابهة نظام اجتماعي يحاول سحقها باستمرار) (أنظر : شرابي ، 1977 ، 33 ،34) .

يتناسب القهر الذي يُفرض على المرأة مع درجة القهر الذي يخضع له الرجل فــي المجتمــع العربي ،حيث تُستخدم المرأة كوسـيلة للتعــويض عــن مــا يعانيــه الرجــل مــن قهــر (أنظر : حجازي ، 1986 ،210 ،211، 212) ، يساعده في ذلك نظام اجتمــاعي يجعلــه ينمو قضيبياً ينزع في شخصيته إلى حب البروز و السيطرة على من هم أضعف منه (أنظر : شرابي ، 1977 ، 23 ،24) ، وفي الوقت نفسه يسمح له المجتمع بالتصرف بنصفه الآخــر من النساء واضعاً حرية المرأة و عدالتها الاجتماعية على المحك .

يسعى النظام الاجتماعي إلى اختزال كيان المرأة إلى إحدى صفاتها أو خصائصها أو وظائفها (الإثارة ، الإنجاب ، الخدمة)- بما يخدم عملية استمرار هذا النظام و بقائه – ومن ثم يسعى إلى التوحيد بين هذا الجانب الجزئي من كيان المرأة و كيانها الكلي بحيث يسجنها في صورة محددة لا يُسمح لها بتعدّيها (أنظر : حجازي ، 1986 ، 229) .

فلا يكون أمام المرأة مجال لأن تختار أو تناقش أو تفكر أو تحلل ، عليها فقــط أن ترضــخ للسلطة المزدوجة (الرجل / المجتمع) المفروضة عليها ، فاقدة بذلك القدرة علــى اســتخدام طاقاتها الذهنية و العاطفية في آن معاً ، الأمر الذي يخلق لديها حالة من الارتداد إلى الــداخل على شكل فوران انفعالي مفرط يتجلى بما تتصف به المــرأة مــن مازوشــية و ممارســات اجتماعية تشتهر بها (الكيد ، الدس ، الحقد ، الحسد ...الخ) فضلاً عن استفحال الخرافة و العاطفة الزائدة و سيطرة الانفعالات (أنظر : حجازي ، 1986 ، 81 ، 82 ، 211) .

و بذلك تتبنى المرأة قيم سلوكية و نظرة إلى الوجود تتماشى مع وضعها القــائم و تبــرره ، جاعلة منه الوضع الطبيعي لها ، حيث تقتنع من أعماقها بالصورة التي اختزلها بها المجتمــع

من صفات و خصائص و وظائف (الإثارة ، الإنجاب ، الخدمة) ، و هنا يصل وضع المرأة أقصى درجاته ، حيث تبدأ بالاعتزاز بهذه الصورة الأمر الذي يطمس لديها إمكانات الوعي بوضعها ، و يطمس الرغبة في التغيير كما يطمس القدرة على التحرير و تترسخ بذلك البنى التسلطية التي فُرضت عليها ، و تصبح المرأة هي المتواطئة الأولى على مصالحها الحقيقية (أنظر : حجازي ، 1986 ، 30 ، 227 ، 228) .

حيث تقوم المرأة العربية بوظيفة مزدوجة ؛ فهي موضوع لإسقاطات (الرجل / المجتمع) من ناحية ، و أداة لإعادة إنتاج وضعها - الذي باتت على قناعة بأنه الحالة الطبيعية لكيانها (أنظر : حجازي ، 2006 ، 34)- من خلال ما تغرسه في نفوس أطفالها (أنظر : حجازي ، 1986 ، 81) .

إن واقع المرأة العربية يعتبر أنموذجاً مصغراً عن الواقع الاجتماعي ، فما تعانيه المرأة من هرمية داخل العائلة يعتبر جزءاً من هرمية المجتمع بكل مؤسساته (العائلة ، المدرسة ، الجامعة ، الدولة ، الدين ، العمل ...الخ) (أنظر : بركات ، 1984 ، 189) .

تُستكمل السياسة التربوية المفروضة على الطفل ضمن العائلة العربية و تُعزّز في باقي مؤسسات المجتمع العربي ، بدءاً من المدرسة التي تُشكل ثاني أهم مؤسسة يتلقى فيها الطفل تنشئته الاجتماعية ، حيث يحتل المعلم المرتبة الثانية من الأهمية بعد الأبوين (أنظر : شرابي ، 1977 ، 113) .

يدخل الطفل إلى المدرسة و قد تم تدجينه ضمن العائلة بأفكار و سلوكيات معينة ، و لا تستطيع المدرسة ببرامجها و أنظمتها و علاقاتها - التي تشبه إلى حد بعيد العلاقات السائدة داخل العائلة - أن تقتلع تلك الأفكار و السلوكيات ، و إنما غالباً ما تسير على نهج الأهل في نوع من (الخطة المبرمجة) (أنظر : حجازي ، 2006 ، 34 ، 35) .

فما يزال التعليم في البلدان العربية - في مختلف مراحله- سطحياً في طرقه و محتوياته (أنظر : حجازي ، 1986 ، 78) .

حيث تقوم نظم التعليم في عالمنا العربي بتعزيز نمط العلاقة الفوقية / التبعية – الذي بدأته العائلة – هذه العلاقة التي " تذهب في اتجاه واحد من المعلم الذي يعرف كل شيء و يقوم بالدور النشط ، إلى التلميذ الذي يجهل كل شيء ، و يفرض عليه دور المتلقي الفاتر دون أن يشارك أو يناقش أو يمارس ، دون أن يُعمل فكره فيما يُلقّن " (حجازي ، 1986 ، 78) .

يصف هشام شرابي تلك العلاقة في كتابه الجمر و الرماد بقوله " كانت سلطة الإدارة بالنسبة إلينا كسلطة الدولة بالنسبة إلى المواطن ، شاملة متكاملة لا تعرف أين تبدأ وأين تنتهي ، أما سلطة الأستاذ فكانت كسلطة الأب بالنسبة إلى أبنائه تُفرض من فوق و لا تقبل المعارضة أو النقض " (شرابي ، 1978 ،26) .

يتميّز أسلوب التعليم في المدرسة – كما في البيت – بصفتين رئيسيتين : التقليل من أهمية الإقناع و المكافأة من جهة ، و زيادة أهمية العقاب الجسدي و التلقين من جهة ثانية (أنظر : شرابي ، 1977 ، 40) .

حيث يهدف أسلوب التلقين إلى جعل الطالب يقوم بعملية استهلاك سلبي (دونما تفهم أو نقد) للقيم و الأيديولوجيات التي يزخر بها مجتمعه ، (أنظر : النقيب ، 1993 ، 67 – 86) ، بعبارة أخرى يتم نقل هذه القيم و الأيديولوجيات إلى صميم التركيب الذهني للفرد ، الذي يحولها بدوره إلى أنماط سلوكية محددة * (أنظر : شرابي ، 1977 ، 40 ، 41) تساهم في الحفاظ على وضعية هذا المجتمع .

و إن ما يعزّز عملية التلقين هذه ، هو ما تقوم به العائلة من دور كبير في توجيه الطفل نحو الأشخاص (المسايرة) أكثر من توجيهه نحو الأشياء ، الأمر الذي يجعله لا يتأثر بموضوع التعلم لأنه لا يهتم بفهمه و إدراكه بل باستنساخه و حفظه إرضاءً للمعلم الذي لا ينتظر من التلميذ القيام بطرح الأسئلة الملائمة بل إعطاء الأجوبة الصحيحة (المُلقّنة) (أنظر : شرابي ، 1977 ، 41 ، 42).

* هذا تماماً ما عناه بارسونز عند حديثه عن متغيرات النمط

فأسلوب التلقين يحرم التلميذ من تنمية مهاراته الذهنية الأساسية (كالاستنتاج و الاستقراء و الاستنباط ...الخ) فضلاً عن مهارات التواصل (كالقراءة و الكتابة و الاستماع و الحوار ...الخ) (أنظر : علي ، 2001 ، 312) .

و بالتالي لا يسمح للتلميذ أن يُعمل فكره ، فينتقد أو يحلل أو يختار أو يتخذ أي موقف شخصي، لا يسمح له ببساطة أن يكون كائناً مستقلاً ذا إرادة حرّة (أنظر : حجازي ، 1986 ، 83) .

إن المعرفة في إطار كهذا تصبح بالضرورة معرفة مجرّدة مطلقة ليس لها سوى علاقة واهية بتجارب الحياة اليومية ، إنها ذات وظيفة متعالية (بروتوكول اجتماعي)* لا تمت بصلة لأي وظيفة تطبيقية ، الأمر الذي يعزز الفصل الموجود عند الفرد بين الفكر و العمل و بين الحلم و الواقع و بين الوعي و الممارسة (أنظر : شرابي ، 1977 ، 41) .

يكمل الإنسان العربي تثقيفه الاجتماعي في الجامعة التي لا تختلف – في أهدافها وسياستها و نمط العلاقات السائدة فيها – عن المؤسستين اللتين مرّ بهما في طفولته (العائلة و المدرسة)، يقول هشام شرابي " كان الهدف الأساسي لعملية تثقيفنا في الجامعة كما في العائلة أو المدرسة يقوم على تطويعنا و إخضاعنا نفسياً " (شرابي ، 1978 ، 27) .

وهكذا يكون التعليم موضوعاً للنقاش لا طرفاً من أطرافه ، فلا يكون مالكاً لمشروعه الثقافي الخاص به (في النهوض بالواقع) ، و إنما يُستخدم كأداة (لتحقيق أهداف المجتمع) لتكريس هذا الواقع و الحفاظ عليه ، ببث الثقافة السائدة في المجتمع – ضمن أساليب التعليم و محتوياته – إلى الطلبة ، وبذلك تسير العملية التعليمية (بمناهجها المتّبعة) و الثقافة السائدة بخطين متوازيين على سبيل الجوار ، دون الالتقاء على سبيل الجدل (أنظر : سعد ، 2007 ، 137 – 141) .

* (التعلم) في حد ذاته يضفي مكانة اجتماعية على صاحبه و هو قيمة مستقلة بغض النظر عن محتواه ، فيمكن أن يكون الحصول على لقب الدكتوراه هو هدف اجتماعي لا أكثر (أنظر : شرابي ، 1977 ، 61) .

و بذلك يتم تلقين الطلبة ما تعتقد هيئة التدريس انه مناسب ، لا ما يحتاج هؤلاء الطلبة إلى أن يعرفوه* (أنظر : علي ، 2001، 186) .

و تتم عملية التلقين بنفس الطريقة التي اعتادها الطالب في العائلة و المدرسة سابقاً ، يقول هشام شرابي " لا أذكر أن أستاذاً من أساتذتنا ... كان يهدف في محاضراته إلى مساعدتنا على الفهم و التفكير المستقل ... كان شاغلهم الرئيسي إبراز أنفسهم و تعزيز وجهة نظرهم أو توسيعها ، و كانوا يعتبرون أن أي اختلاف مع وجهة نظرهم إهانة شخصية لهم ، فتعلمنا أن لا نخالفهم بالرأي و أن نقبل ما يقولونه... " (شرابي ، 1978 ، 27) .

و إن ما يعزز أهداف سياسة التعليم في الجامعة هو محتويات المادة التعليمية ذاتها التي غالباً ما تتسم بندرة التناول الجدلي الذي يسمح بعرض النصوص المضادة أو المتناقضة بما يسهم في تكوين ذهنية تقبل مبدأ التحول و الصيرورة و تمتنع عن الجمود أو التعصب ، فكثيراً ما تُطرح الحقائق على أنها حقائق مطلقة لا تقبل الخلاف ، بالإضافة إلى سيادة الشكل الاستنباطي أو القياسي ، حيث تكون البداية مع النظرية أو الحكم العام بدلاً من أن تكون مع الوقائع المنتجة لها ، بما يسهم في تكوين ذهنية تستهين بالتجريب و تتغذى على ما يشبه المسلمات التي لا تقبل الحوار أو النقاش ، تفرض على الواقع تصوراتها ، بدلاً من أن تجعله باعثاً لهذه التصورات ، و أخيراً، و نظراً لاستيرادنا غالبية المعارف يختفي شكل التناول السياقي الذي يضع المعارف في سياقها العام الذي ظهرت و تطورت فيه ، فتبدوا مبتورة و معلقة في فراغ ، بما يسهم في تشكيل ذهنية عاجزة عن الربط و التحليل و التركيب بين الوقائع (أنظر : سعد ، 2007 ، 142) .

استناداً إلى ما سبق ، نجد أن نظام التعليم العالي في الوطن العربي ينتج ذهنية أحادية الاتجاه أميل للمسايرة منها للمشاركة ، ذهنية مستهلكة أميل لأن تُقاد لا أن تقود ، ذهنية ناقلة مقلدة

---

* يصف هشام شرابي محاضرات الفلسفة قائلاً " و لا أزال أذكر كتاب ارنست هوكنج الذي يستعرض المدارس الفلسفية المختلفة ابتداء من الطبيعيين و التجريبيين مروراً بالعقليين إلى أن يصل إلى مدرسة الفلسفة المثالية ، و كان أستاذنا يأخذ المدارس مدرسة مدرسة ، فيفند مزاعم كل منها إلى أن يصل إلى المثالية ، فيسندها و يدعمها فنخرج من الصف مثاليين ، و من العجيب – أو لعله من المتوقع و الطبيعي – أنني في أثناء دراستي الجامعية ، لم أسمع مرّة واحدة ذكراً لماركس " (شرابي ، 1977 ، 77) .

أعجز عن مواجهة المشكلات ، ذهنية خاضعة لسلطة النص أميل للتعامل مع الواقع على أنــه أمر ساكن محتوم (أنظر : سعد ، 2007 ، 143) .

الفرد – في المجتمع العربي – يتعلم تحويل السلطة الخارجية (الأب ، المعلم ، الرئيس فــي العمل ، ...) إلى شيء في داخله ينتظر منه أن يستجيب استجابة منفعلة دون تساؤل ، كمــا يفعل الأطفال في الكُتّاب (أنظر : شرابي ، 1977 ، 41) .

و في أول فرصة تتاح له لممارسة السلطة على غيره في أي مؤسسة من مؤسسات المجتمع (العائلية – التعليمية* – الدينية – السياسية – الاقتصادية ...) فإنه لن يجد مرجعية أخرى توجه ممارسته للسلطة سوى تلك التي مورست عليه سابقاً في تلك المؤسسات .

يحيلنا الحديث عن النظام التربوي و التعليمي في المجتمع العربي المعاصر إلى الحديث عــن اللغة ، فاللغة في مختلف الثقافات ليست مجرد وسيلة أو وعاء أو أداة لنقل الثقافة فقط ، إنهــا أيضاً تجسيد للثقافة ذاتها (أنظر : بركات ، 1984 ، 348) .

استناداً إلى ما سبق ؛ تقوم اللغة العربية بوظيفة مزدوجة ؛ فهي مــن ناحيــة مؤسســة مــن مؤسسات المجتمع، يستخدمها كأداة لبث ثقافته في الأفراد ، و من ناحية أخرى تمثل تجسيداً لهذه الثقافة التي بلورها المجتمع بمؤسساته المختلفة .

و من أوجه تجسيد اللغة العربية للثقافة ، ما يسود اللغة من حالة من التذبذب بــين اتجاهــات مختلفة ومتناقضة**، و إذا ما غلبت ناحية على أخرى فإن ذلك يتم نتيجة للواقع الذي تمر به الثقافة العربية (أنظر : بركات ، 1984 ، 345، 348) .

و من بين الخصائص المميزة للغة العربية احتوائها على الثنائية القائمة بين العربية الفصحى (الكلاسيكية أو الأدبية) و بين العربية العامية (المحكية أو الدارجة) ، و الفصل بينهما على

---

* يقول زكي نجيب محمود في مؤلفه (تجديد الفكر العربي) : العلم كله عندنا يُلقن للمتعلم فإذا نبغ هذا المتعلم أذنوا له بالتلقين (محمود ، 1993 ، 57) .

** فمثلا تسود حالة من التذبذب بين النزعة التعبيرية (التي تقدر التعبير لذاته) و بين النزعة الذرائعية أو الوسائلية (التي تشدد على الإيجاز و الدقة في سبيل أداء رسالة محددة) (أنظر : بركات ، 1984 ، 345)

أنهما لغتان متمايزتان ، فالمرء يستوعب (العامية) بعفوية في طور نموه في بيئته العربية ، إلا أنه يتوجب عليه فيما بعد تعلم الأخرى على أنها لغة ثانية مختلفة تماماً (أنظر : شرابي ، 1992 ، 105 ، 106) .

ينتج عن هذا الانفصام بين لغة الحياة اليومية و لغة العلم ووسائل الاتصال و الخطاب الرسمي ازدواجية لغوية لدى الفرد تؤدي بالضرورة إلى ازدواجية فكرية – انطلاقاً من العلاقة الجدلية القائمة بين اللغة و الواقع من جهة و بين اللغة و الفكر من جهة أخرى – حيث تقوم كل لغة منهما بالتأثير في ذهن الفرد ونظرته إلى الوجود و طريقة تفكيره بأسلوب مختلف عن الأخرى .

تؤدي هذه الازدواجية اللغوية و الفكرية التي يعيشها الإنسان العربي إلى ازدواجية سلوكية تكمل بلورتها كل مؤسسة من مؤسسات المجتمع .

فاللغة العامية (المحكية أو الدارجة) تكون متشبعة بالانفعالات و النظرة اللاعلمية إلى الواقع، باعتبارها تعكس الوجود المتخلف ، و بالتالي فإنها تؤدي حتماً إلى ترسيخ هذه الانفعالية اللّاعلميّة و تشجع النظرة الخرافية إلى الوجود .

أما اللغة العربية الفصحى (الكلاسيكية أو الأدبية) التي أول ما يتعرف عليها الطفل العربي

من خلال النص الديني الذي يحفظه عن ظهر قلب في غالب الأحيان ، و الذي يجعل الطفل العربي يختبر منذ البداية الفرق القائم بين التعلم و الفهم ، و لا سيما بعدما تجهض مؤسستي التربية و التعليم (العائلة و المدرسة) محاولاته العفوية الأولى الرامية إلى التساؤل و الاستفهام (أنظر : شرابي ، 1992 ، 106) .

و بذلك تكتسب اللغة العربية الفصحى* طابعاً أيديولوجياً عميقاً بما فيه من إطار ديني متصلب، بالإضافة إلى ما تمتلكه من قدرة على التفكير بذاتها أي فرض بنيتها – التي تجعلها

---

* المجتمع العربي هو المجتمع الوحيد – باستثناء إسرائيل – الذي يستخدم لغته الكلاسيكية كما هي عليه دون أي تطوير ، الأمر الذي أدى إلى :

1- شيوع لغة متوسطة بين العامية و الفصحى ، لا هي تقليدية محضة و لا هي معاصرة حقاً ، مثلها مثل التشكل الاجتماعي الذي تعكسه .

(لغة متلقاة) أي يغلب عليها الطابع الخطابي (أنظر : بركـات ، 1984 ، 346) – علـى جميع أنواع الإنتاج اللغوي ،و بالتالي تؤثر على الفكر العربي من خلال أيديولوجيا مزدوجة ؛ أيديولوجيا تتمثل في طابعها السلطوي و أخرى تتمثل في طابعها السحري (أنظر : شرابي ، 1987 ، 81 ، 82) .

يمتاز نمط التفكير الواقع تحت تأثير هذه الأيديولوجية المزدوجة بمقدرة مميزة على مقاومـة التحديات الخارجية ، إما برفضها تماماً أو بامتصاصها و خزنها دون إحداث أي تغير أو تبدل عليها (أنظر : شرابي ، 1992 ، 106) .

إن اللغة العربية (العامية و الفصحى) تحبذ الخطابة و تحبط من عزيمة الحديث الحواري ، يتجسد ذلك في نمط الخطاب الأحادي – الذي يقوم على استثناء المتكلمين الآخرين أو تجاهلهم – الذي يخدم السلطة القائمة في كل مؤسسة من مؤسسات المجتمع ؛ فالخطاب السـائد فـي المنزل هو خطاب الأب ، و في قاعة الدرس هو خطاب المعلم ، و في التجمع الـديني هـو خطاب الشيخ ، و في المجتمع الأوسع هو خطاب الحاكم ، و هلمّ جـرّا ، مسـتمداً مغـزاه الضمني – الهادف إلى الهيمنة و ليس التنوير – من بنية اللغة نفسها ، لا مما ينطق به الفرد (أنظر : شرابي ، 1992 ، 108، 109) .

يعمد هذا النمط من الخطاب إلى استثناء الخلاف في الـرأي و نبـذ التسـاؤل و التصـدي للانحراف و عدم السماح لإبداء التردد أو الشك من قبل المستمعين ، و بالتالي يثبط عزيمة أي نوع من النقاش أو المحاورة أو النقد هادفاً إلى تعزيز وضع مؤثر غير نقدي يضرب جذوره في تبعية خارجية و طاعة داخلية (أنظر : شرابي ، 1992 ، 108، 109 ، 115) .

2- أدت محدودية اللغة هذه إلى محدودية الفكر ، الذي ما زال عاجزاً عن سبر أغوار النص الأجنبي و فهمه من الداخل و بالتالي عدم القدرة على احتوائه كاملاً ، مم خلق أزمة ترجمة في الوطن العربي ، أنتجت بدورها أزمة معرفية (أنظر : شرابي ، 1992 ، 111 ، 118) .

يتابع المجتمع العربي تأثيره على الفرد من خلال مؤسسات العمل ، و التي تمثل مع باقي مؤسسات المجتمع التي مر بها الفرد سابقاً ، سلسلة تترابط حلقاتها – لما يقوم بينها من مصالح – فارضة عليه قانونها الذي يتميز أساساً بالاعتباط (أنظر : حجازي ، 1986، 36).

و تتجسد السلطة العليا التي يخضع لها الفرد في مؤسسات العمل بالموظف الذي يبدو و كأنه يمتلك المنع و العطاء (أنظر : حجازي ، 1986 ، 36) .

فتمارس تلك المؤسسات ثقلاً ضاغطاً على حركة الفرد ، على الرغم مما تبدو عليه من ضعف تنظيمي (يسين ، 1998 ، 404) .

حيث يسود جميع مؤسسات المجتمع العربي حالة من الازدواجية الفعلية ما بين الظاهر الرسمي (الذي ينادي بحكم المؤسسات و القانون و نظم الإدارة الحديثة و معلوماتها) و الخفي الفعلي (الذي تمثل فيه المؤسسة العصبية و هياكلها التنظيمية القوة المحركة الحقيقية) (أنظر : حجازي ، 2006 ، 43) .

يصف هشام شرابي البنية التي تقوم عليها مؤسسات العمل في المجتمع العربي بقوله " إن مكان العمل ... ليس سوى تكملة لمكان اللقاء الاجتماعي أو النقاهة والراحة ، ليس هناك إلا فرق ضئيل نوعياً بين ما يجري في المكتب و ما يحدث في قاعة الاستقبال أو الديوان ، فهنا و هناك يتم الترحيب بالضيوف و التأهيل بهم و تقديم القهوة أو الشاي لهم ، و يكون الجو نقاشات ودية مستغرقة " (شرابي ، 1992 ، 152) .

يُفرِغ هذا النمط من العلاقات الشخصانية الذي يسود المؤسسة العربية مفهوم العمل من أي مدلول أخلاقي أو اجتماعي ، فلا يعود يُمثل تأدية لواجب أو تجسيداً للذات و تحقيقاً لها ، حيث تصبح إستراتيجية إقامة علاقات نفوذ شخصية أجدى و أكثر فاعلية من أي مجهود يُبذل في تأدية العمل ، ففي مؤسسات المجتمع العربي لا تكمن قيمة المرء فيما ينجزه أو يبدعه بل فيما

يحتله من موقع ، و في ما يحمله من لقب و في ما يتمتع به من علاقات * (نظام الواسطة) (أنظر : شرابي ، 1992 ، 152، 153) .

حيث يعمل نظام الواسطة على تعزيز نمط النظام الاجتماعي القائم على الولاء و التبعية ، فهو من خلال ما يقوم به من تلبية لاحتياجات الفرد عبر خرقه الشرعية و تخطيه المؤسسات العامة ، يعزز شعور هذا الأخير بالهوية و انخراطه في المجتمع و يسهل عليه القناعة بموقعه إلا أنه في الوقت نفسه يحرمه من الاستقلال الذاتي (انظر : شرابي ، 1992 ، 64 ، 65).

في حين يتعرض الأفراد الذين لا يمتلكون من مرجعية سوى كفاءتهم و أدائهم للتهميش و البقاء خارج اللعبة و الحرمان من الاعتراف بهم و تقديرهم و منحهم فرصة المشاركة في صنع القرار ، الأمر الذي يؤثر على مستوى الرضا الوظيفي لديهم ، فلا يجد الواحد من هؤلاء ذاته في عمله ، و يعيش غريباً عن مؤسسته ، في حالة من تدني الانتماء إلى الوظيفة و تراجع جذوة الحماس للأداء المميز و تفشي مشاعر اللاجدوى ، و النكوص إلى مستوى تلبية الحاجات الأولية (أنظر : حجازي ، 2006 ، 66 ، 67) .
فتحتل المصلحة الشخصية موقع الصدارة على حساب المصلحة العامة ، وتسود أولوية قيم الحياة الخاصة و أهدافها على قيم المجتمع و أهدافه **.

كما أن حالة التبعية التي يعيشها النظام الاقتصادي العربي و التي تتجلى بالاندماج التبعي بالنظام الاقتصادي العالمي ، تجعل من النظام الاقتصادي العربي الراهن أكثر ما يكون نظاماً

---

* بالعودة إلى متغيرات النمط عند تالكوت بارسونز نجد أن الإنسان العربي (كما يتجلى في نمط العلاقات السائد داخل مؤسسات المجتمع) يتبنى ما يلي :

1 : الشق الأول (الخصوصية) من متغير النمط الأول (الخصوصية مقابل العمومية)
2 : الشق الأول (الوجدانية) من متغير النمط الثاني (الوجدانية مقابل الحياد الوجداني)
3 : الشق الثاني (النوعية) من متغير النمط الثالث (الأداء مقابل النوعية)
4 : الشق الثاني (الانتشار) من متغير النمط الرابع (التخصص مقابل الانتشار)

** بالنظر إلى متغير النمط الخامس عند بارسونز (المصلحة الذاتية مقابل المصلحة الجمعية) نجد أن ما يسود في سلوك الإنسان العربي هو المصلحة الذاتية .

شبه رأسمالياً استهلاكياً استيرادياً – رغم ثروات الوطن العربي الهائلة – مرتبطاً بالسوق العالمية * ، الأمر الذي يعمل على ترسيخ البنية الطبقية الهرمية للمجتمع العربي ** (أنظر : بركات ، 1984 ، 131 – 139) .

حيث يتعين موضع الفرد الطبقي في المجتمع العربي بالوراثة ، و يعزز ذلك محدودية تحقيق الحراك الاجتماعي العمودي ، حتى تكاد مجرد ولادة الفرد في طبقة معينة تحدد طبيعة الدور الذي سيلعبه هذا الفرد و المكانة التي سيحتلها في المجتمع ، بمعنى آخر ؛ إن التفاوت في المواقع الطبقية يمنح بعض الأفراد على حساب البعض الآخر قوة اقتصادية تتحول بدورها إلى قوة اجتماعية و نفسية و سياسية ، تتسبب هذه الأخيرة بمزيد من القوة الاقتصادية ... و هكذا (أنظر : بركات ، 1984 ، 162) .

تؤدي هذه العملية التفاعلية التكاملية من جهة ، و إصرار الطبقات المتحكمة على امتيازاتها من جهة ثانية إلى تبخيس بعض المفهومات الأساسية المرتبطة بجوهر وجود الفرد بحيث تتماشى مع الواقع الطبقي المفروض ، كمفهوم الواجب و الولاء و العمل ... الخ .

حيث يتم إفراغ معايير الكفاءة و الفاعلية و التميز في الأداء من محتواها الحقيقي ، لتصبح رهناً بموقع الفرد الطبقي من المجتمع و حجم النفوذ الذي ينتمي إليه و المكانة التي يحتلها ،

---

* إن تبعية النظام الاقتصادي العربي يجعل الدول العربية عاجزة عن الوفاء بالتزامات العقد الاجتماعي اتجاه مواطنيها (كالتأمينات الاجتماعية و الخدمات التعليمية و الرعاية الصحية و تأمين التكافؤ في فرص العمل ... الخ) فتجد هذه الدول نفسها و قد تحولت من راعية لمصالح هؤلاء المواطنين إلى حارسة لليبرالية السوق الجديدة و حامية لرأس المال الخارجي و المحلي ، فيزداد سخط الشعوب على حكوماتها و تتوالى الخسائر الاجتماعية و الأخلاقية و الأمنية و الاقتصادية و البيئية و الثقافية (أنظر : علي ، 2001 ، 44) .

** يتصف النظام الاقتصادي العربي العام المعاصر بأنه متعدد الأنظمة ، مركب ، انتقالي ، متغير باستمرار ، لا هو إقطاعي و لا رأسمالي و لا اشتراكي ، تتعايش فيه مختلف أشكال وأنماط الإنتاج و الملكية ، و يتسم أكثر ما يتسم بالفجوة المتزايدة بين البلدان العربية الغنية و الفقيرة من جهة و بين الأغنياء و الفقراء داخل كل بلد عربي من جهة ثانية ، فضلاً عن غياب التوازن بين القطاعات الاقتصادية المختلفة (الزراعة ، التجارة ، الصناعة ، النفط ، الخدمات) (أنظر : بركات ، 1984 ، 131 – 139) .

الأمر الذي يؤدي إلى دفع كل من لا يمتلك تلك المقومات خارج اللعبة و تهميشه و بالتالي هدر إمكاناته و طاقاته و حصره في إطار المواقع التقليدية ، حيث الواقع الخاوي الذي يختزل الحياة إلى آليات إجرائية يتعين القيام بها ، فيتحول الإنسان من بناء الوجود إلى مجرد كسب العيش ، و تصريف شؤون الحياة ، كنتيجة لأزمة كيانية فعلية تمس مشروع صناعة الوجود ، و تعطل اندفاعات الحياة و تجددها و ارتقائها * (أنظر : حجازي ، 2006 ، 251 ، 252) .

و ما يعزز هذا الوضع ما يغلب على الأنظمة السياسية العربية من ميل نحو إعطاء الأولوية للحفاظ على سيادة السلطة القائمة قبل أي اعتبار آخر (أنظر : حجازي ، 2006 ، 13) ، محققة الشرط المسبق لذلك في الإبقاء على تركيب هذه السلطة المرتكز ضمناً على الحفاظ على نمط العلاقات الاجتماعية الراهنة – علاقات الولاء و التبعية لأصحاب السلطة في كافة مؤسسات المجتمع ، بدأً من سلطة الأب في العائلة و انتهاءً بسلطة الحاكم في الدولة – والتوجه الأيديولوجي السائد و تأمين خضوع الأكثرية من الناحيتين السياسية و الاقتصادية (أنظر : شرابي ، 1977 ، 63) .

لذا فالقانون في الأنظمة السياسية العربية لا يُسن لخدمة المجتمع بل يوضع تحت تصرف هذه الأنظمة بما يضمن لها الاستمرار و البقاء ، حيث يرى زكي نجيب محمود أن " القانون عندنا يُسن لمن لا يستطيع عصيانه ، و النظام بيننا يُقام لمن لا يقوى على هدمه " (محمود ، 1993 ، 296) ، من هنا نجد عدم إمكانية تصور فكرة وجود عقد اجتماعي في المجتمع العربي** .

---

* في هذا الإطار يرى محمد جابر الأنصاري أن الإنسان العربي " يستيقظ ...كل صباح في أي قطر ...، فيجد أنه لا يستطيع الانسجام مع واقعه الوطني و العمل ضمن إطاره بتركيز في الجهد و الانتماء و الولاء " (الأنصاري ، 1998 ، 233) .

** يعد المجتمع العربي مجتمعاً جماهيرياً ، يضم مزيجاً غير واضح المعالم – يغيب عنه أي تمايز طبقي واضح أو وعي طبقي راسخ – أي أنه مجتمع انتقالي على وشك الانهيار من الداخل : ليس هناك شعب ، بل هناك تجمع جماهيري (أنظر : شرابي ، 1992 ، 147) .

حيث تقوم السلطة السياسية – كباقي السلطات القائمة على الإنسان العربي في المجتمع – على الترهيب و الترغيب و الوصاية أكثر مما تقوم على الإقناع و البحث و التساؤل و التفكير النقدي و الأخذ و العطاء ... كمحاولة لتنميط السلوك و تدجين الفكر ، فتنعدم الحرية و الديمقراطية ، و يسيطر الشخص و الاتجاه الواحد* على مجرى الحياة السياسية ، مما يجعل المجتمع العربي مجتمعاً حكومياً أكثر منه مدنياً (أنظر : بركات ، 1984 ، 127) .

و مما يعزز موقف السلطة السياسية القائمة ، قدرتها على التحكم بالحاجات الأساسية الكبرى للإنسان العربي ، و أهمها الحاجات المعيشية الآنية التي تتسم بالإلحاح و عدم القابلية للتأجيل، حيث تتحكم في وتيرة إشباع هذه الحاجات ، بطريقة تضمن تطويع الأفراد مقابل الحصول عليها، و بذلك ينشغل الإنسان العربي بتأمين حاجاته الأساسية متنازلاً عن حقه في تحقيق استقلاله الذاتي وتقرير مصيره و المشاركة بالقضايا الكبرى (أنظر : حجازي ، 2006 ، 96 ، 97) ، معللاً نفسه بقيم الاستمرارية (الصبر و القناعة و غيرها) و التي نجحت الثقافة السائدة بجعلها القيم الأكثر قبولاً لدى شرائح المجتمع الأوسع (أنظر : الحمد ، 1998 ، 324) .

تاركاً القرار بيد السلطة السياسية (الدولة / الحاكم) ، و التي تمثل الطبقة الحاكمة في الوقت الذي تدعي فيه تمثيلها للمصلحة العامة .

إن ما يُسهم في دعم سلطوية الطبقة الحاكمة في البلدان العربية هو تحالفها مع قوى خارجية تؤمن لها استمرار سيطرتها على كافة مؤسسات المجتمع (الاقتصادية ، التربوية ، الثقافية ، الأمنية ، الإعلامية ... الخ) (انظر : بركات ، 1984 ، 167) .

فقوى الخارج تمثل الحليف الأكبر لقوى الداخل ، فالأولى تسهم في إحكام سيطرة الثانية على المجتمع و الأفراد ، و الثانية تسهل عملية تدخل الأولى و تبرره و تهيئ شروطه من خلال ما تلحقه من وهن في مناعة المجتمع و الأفراد على حد سواء ، يخلق هذا التحالف المزدوج لدى

---

* " صاحب السلطان السياسي هو في الوقت نفسه ، و بسبب سلطانه السياسي ، صاحب (الرأي) ، لا ... صاحب (رأي) (بغير أداة تعريف) بحيث لا يمنع رأيه هذا أن يكون لغيره من الناس آراءهم " (محمود ، 1993 ، 27) .

الإنسان العربي ما يعرف (بالعجز المُتعلَّم) ، و يتمثل باقتناع الإنسان بعجزه و عدم قدرته على تغيير وضعه و بالتالي الاستسلام لمصيره و اجتراره و إعادة إنتاجه و تكراره (أنظر : حجازي ، 2006 ، 20، 37) .

و بذلك يتحول الإنسان في المجتمع العربي إلى خادم للدولة بدلاً من أن تكون الدولة خادمة له، لدرجة إحساسه بالحاجة إلى من يحميه من النظام الحاكم ، بل يبدو و كان الدولة أصبحت بحاجة إلى مواطنين تحكمهم ، على عكس ما هو مفترض ، لقد أصبحت بيروقراطية الدولة تتوقع أن تفكر بالنيابة عن المواطن بدلاً من أن يفكر المواطن في كيفية تسيير الدولة ، فالفاعل أصبح موضوع الفعل و موضوع الفعل أصبح فاعلاً ، و لم يعد العربي يفكر في أن الدولة هي دولته بل يراها سيفاً مسلطاً فوق عنقه ، مجسداً بذلك أقصى حالات الاغتراب السياسي (أنظر : بركات ، 2009 ، 122) .

فالأنظمة العربية مغرِّبة ، تحيل الإنسان إلى كائن عاجز ، مغلوب على أمره ، مستلب من حقوقه و ممتلكاته المادية و المعنوية و منجزاته و مؤسساته و مهدد في صميم حياته و كيانه (أنظر : بركات ، 2009 ، 122) ، فلا تسمح له بتنمية طاقاته الإبداعية *، و لا تشجع على اندماجه بقدر ما تشجع على عزله ، و لا تغني حياته بقدر ما تفقرها في الصميم ، و لا تملأ نفسه بالاعتزاز بهويته و كرامته بقدر ما تذله ، دافعة به إلى العيش على هامش الوجود لا في الصميم فتحتل الاهتمامات السطحية روحه و فكره ، فيفكر إنما ليس بنفسه و لأجلها ، ويشعر إنما ليس بوجوده بل بالتراكم حوله ، فيحقق ، إنما ليس لذاته بل لغيرها ، و يقيم علاقات ، هي في جوهرها علاقات انتقاص و ذعر و قلق مستمر من احتمالات السقوط و الفشل و بينما تتضخم الأشياء من حوله يتقلص هو في الداخل (أنظر : بركات ، 1984 ، 19 ، 126) .

كما يلعب الدين – في المجتمع العربي – أهمية بالغة بالنسبة للطبقات المسيطرة ، بما يمتلك من حقائق (آيات و أحاديث بالنسبة للدين الإسلامي) لا مجال للشك فيها – و إلا تعرض

---

* فيما عدا ذلك الهامش من الحرية الذي تتركه الأنظمة العربية على طاقات الإنسان كمحاولة لتجميل صورتها من جهة (يتخذ ذلك شكل رعاية الأدب الفكر و الفن و الإبداع و غيرها) ، و إعادة استيعاب تلك الطاقات (و لا سيما الفكرية) من جهة ثانية ، لتمكين سطوتها عليها كمحاولة لتعقيم الفكر من قدرته التخصيبية التغيرية و تحديد حيز جديد له يظل سجيناً ضمنه (أنظر : حجازي ، 2006 ، 176) .

الإنسان للخطر لكونها العزاء الوحيد له في الدنيا – حيث تعمل هذه الطبقات على إبراز جوانب محددة من الدين تؤكد سلطتها و تعزز الثقافة السائدة التي تخدم مصالحها ، أما الجوانب الأخرى في الدين التي تعزز الثورة و الإبداع و التغيير و التحرر و العدالة و الجهاد في سبيل الحق و امتلاك زمام المصير ...الخ فيُسدل عليها ستار كثيف من التعتيم ، بحيث يُتهم من ينادي بها بارتكاب البدع و الزندقة و الخروج عن الدين (أنظر : حجازي ، 1986 ، 107) .

و بذلك تفرض الطبقات المسيطرة في المجتمع العربي – و التي تنزع باستماتة إلى الحفاظ على نفسها و على مواقعها – أيديولوجيتها الدينية و منظورها الميثولوجي المزيف للواقع على المجتمع بأسره (أنظر : العظم ، 1969 ، 10) .

و إذا كان النظام السياسي القائم يعمل على إخضاع الإنسان العربي من الخارج ، فإن التحريم الديني يعمل على تقييده من الداخل ، بحيث يصبح الإنسان هو الرقيب الأول على ذاته ، فيناصبها العداء و يفرض التحريم على نزواتها و تطلعاتها و تمرداتها (أنظر : حجازي ، 2006 ، 26).

فقد شدد عالم الاجتماع الألماني ماكس فيبر * Max Weber في معالجته الإسلام على الصلة الوثيقة بين هذا الدين و السلوك اليومي للمؤمنين به .

و نحن إذ نتحدث عن الدين لا نقصد الدين باعتباره ظاهرة روحية نقية خالصة ، و إنما من حيث هو قوة هائلة تدخل في صميم حياتنا و تؤثر في جوهر بنياننا الفكري و النفسي و تحدد طرق تفكيرنا و ردود فعلنا نحو العالم الذي نعيش فيه و تشكل جزءاً لا يتجزأ من سلوكنا و عاداتنا التي نشأنا عليها ، و من حيث هو مجموعة من المعتقدات و التشريعات و الشعائر و الطقوس و المؤسسات التي تحيط بحياة الإنسان – في أوضاع معينة – إحاطة شبه تامة ** (أنظر : العظم ، 1969 ، 17) .

* ماكس فيبر Max Weber (1864-1920) : عالم اجتماع ألماني .

** نسعى في هذا الفصل إلى دراسة الدين (كما يُفهم) لا (كما أُنزل).

فمدونة النصوص الإسلامية " أوسع بكثير من مدونة النصوص الدينية الصرفة (النصـــوص المنسوبة إلى الوحي) ، و كذلك شأن ما يسكن أذهان معتنقي الإسلام من أفكار و تصورات و مبادئ و معايير مختلفة " (الحبّيب ، 2007 ، 222) .

فالمؤمن يفهم دينه و يفسره حسب أوضاعه و حاجاته الخاصة – أي وفق الايـــدولوجيا التـــي يتبناها (أنظر : أدونيس ، 1974 ، 26) – مهملاً بعض جوانبه و مشدداً على بعضها الآخر معطياً إياها معاني تناسبه ، يعدلها أو يتقيد بأصولها ، يفسرها حرفياً أو رمزياً ، يزيفها قصداً أو عفوياً ...الخ ثم يمارسها مهما كلفه الأمر من تضحيات (أنظـــر : بركـــات ، 1984 ، 231) .

فالدين – بالشكل الذي يظهر فيه – هو نتيجة للواقع بكل جوانبه الاجتماعية و الاقتصـــادية و السياسية و التاريخية ، وهو مرتبط عضوياً بكافة مؤسسات المجتمع (السياسية و الاقتصادية و التربوية ...الخ) (أنظر : بركات ، 1984 ، 227) .

إن ما ينطبق على أسلوب تعامل الإنسان العربي مع دينه ينطبق أيضاً على كافـــة مؤسســـات المجتمع العربي ، حيث تسعى هذه الأخيرة إلى جعل الدين قناعـــاً لسياســـتها ، و مصـــدراً لشرعيتها ، و وسيلة من الوسائل التي تتبعها في فرض هيمنتها على الفرد (أنظر : بركات ، 1984 ، 241) .

و بذلك يتضافر عمل المؤسسات الاجتماعية مع المؤسسة الدينية ، فما تعجز عن فرضه تلـــك المؤسسات على الفرد عن طريق (التحكم بالعقول) تفرضه عليه – مـــن خـــلال المؤسســـة الدينية – عن طريق (التحكم بالنفوس) ، وفي كلا الحالتين يفقد الإنسان مرجعيتـــه الذاتيـــة لصالح مرجعية سلطة خارجة عنه (متمثلة بتضافر مؤسسات المجتمع مع المؤسسة الدينية) ، فاقداً السيطرة على ذاته وواقعه ، فتفلت منه زمام تسيير الحاضر و استشـــراف المســـتقبل و صناعته – " منشغلاً بالتفاصيل على حساب الجوهر ، بل تصبح التفاصيل هـــي الجـــوهر" (بركات ، 1984، 271) – و بالتالي يهدر كيان الإنسان من خلال رده إلى مستوى النشاط العصبي النباتي و إشباع حاجات البقاء البيولوجي ، و بالتالي تعطيل العقل و ما ينتجه من فكر تحليلي نقدي تساؤلي تجاوزي (أنظر : حجازي ، 2006 ، 115 ، 167 ، 174 ، 181) .

و بذلك يعيش الإنسان العربي حالة مزدوجة من الاغتراب ; عن الدين و في الدين في آن معاً (أنظر : بركات ، 2009 ، 123) .

فهو مغترب عن الدين من خلال الابتعاد عن المؤسسة الدينية ، ففهم المؤمن لدينه * و طبيعة علاقته مع مؤسسته الدينية تحددها – في المجتمع العربي – باقي مؤسسات المجتمع (بما يخدم مصالحها).

أما الاغتراب في الدين فهو يعود إلى طبيعة العلاقات السائدة داخل المؤسسة الدينية ذاتها – التي تتطابق إلى حد بعيد مع تلك السائدة في باقي مؤسسات المجتمع – والتي تدفع الإنسان العربي المعاصر إلى الانتقال من موقع " القدرة إلى العجز ، و من الإبداع إلى التقليد ، و من المركز إلى الهامش " (بركات ، 1984 ، 273) .

فالإسلام باعتباره دين و دنيا – كما سبق أن أكد ماكس فيبر – يحدد بالاشتراك مع باقي مؤسسات المجتمع العربي ، ثقافة الإنسان العربي بما تتضمنه من أنماط الوعي و الممارسة .

وإذا كانت ثقافة المجتمع غاية يسعى هذا المجتمع إلى بثها في أفراده ، فإن الإعلام العربي (كأحد أكثر مؤسسات المجتمع العربي المستقطبة داخلياً و خارجياً) يمثل أحد أهم وسائل تحقيق هذه الغاية .

حيث يعمل الإعلام العربي بما يتسم به اليوم من تضاؤل المادة الإعلامية الجادة أمام المادة الإعلامية (الترفيهية المستوردة) – التي تتسم أكثر ما تتسم بالعقم الثقافي الذي لا يعبر بحال من الأحوال لا عن ثقافة البلد المصدِر لها و لا عن ثقافة البلد المصدَرة إليه ، مما يُغلِب عليها طابع الابتذال والسطحية و النمطية وغياب الإبداع – يعمل على تكريس الوضع الراهن من خلال جذب اهتمام الإنسان العربي بعيداً عن واقعه الحقيقي و العمل على تسطيح وعيه بعمق المعاناة الوجودية التي يعيشها ، و يأتي ذلك عبر تكريس نزعة استهلاكية – تبدو وكأنها

---

* من صور الفهم الخاطئ للدين الإسلامي اتخاذ الإعجاز العلمي في القرآن الكريم كمبرر للسخرية من مناهج العلم الحديث و انجازاته و نظرياته ، و الاقتناع بأن لا حاجة للمسلمين بمزيد من العلم لأن العلم كله موجود مسبقاً في القرآن الكريم (أنظر : أ.هف ، 1997 ، 257 ، 258) .

واقعية و مشروعة و اضطرارية – لا تتلاءم مع الإمكانات المتاحة لدى الغالبية العظمى من الأفراد (أنظر : خضور ، 1999 ، 280 – 297) ، الأمر الذي يدفع بالإنسان العربي إلى السعي اللاهث وراء الإشباع الآني لميوله الاستهلاكية (التي لا تنتهي) ، و تراجع الإقبال نحو الجهد طويل النفس ، في حالة من انعدام السيطرة على المستقبل ، و تصعُّد مشاعر الإحباط و الحرمان نتيجة لاتساع خيارات الاستهلاك التي توفرها ثورة الإعلام و المعلومات و التي يقف حيالها الإنسان العربي بإمكاناته المتواضعة عاجزاً (أنظر : حجازي ، 2006 ، 206) .

و يبلغ الشعور بالعجز أقصاه أمام شتى صنوف العلم و الفلسفة و الفن التي تسود المجتمع العربي بصورتها النهائية المستوردة ، و التي يقف الإنسان العربي عاجزاً عن إدراك ماهيتها و النهج الذي اُتبع في صنعها ، الأمر الذي يكرس لديه الشعور بالنقص اتجاه الآخر الغربي المتفوق في كل شيء و بالتالي الإحساس بانعدام الجدوى من الإبداع ، مما يؤدي بالمحصلة إلى استمرار ذهنية الوعي الخاطئ لدى إنسان هذا المجتمع (أنظر : شرابي ، 1977 ، 72).

حيث يشكل الغرب بالنسبة إلى المجتمع العربي تحدياً مستمراً ، يضع الإنسان العربي ضمن سلسلة من ردود الفعل ، و قد بلغ هذا التحدي أقصاه ، لدرجة أصبح فيها الفعل العربي شبه معدوم ، بمعنى أن ما يصدر عن الإنسان العربي يمثل رد فعل أكثر مما يمثل فعلاً حقيقياً بكل ما تحمله الكلمة من أصالة .

و تتلخص ردود الفعل التي يتبناها الإنسان العربي مقابل التحدي الغربي باتجاهين " اتجاه نحو التحديث على النمط الغربي ، و اتجاه آخر نحو المحافظة و التقاليد " (شرابي ، 1977 ، 96) .

اقتصر التحديث في المجتمعات العربية على كونه تغييراً جزئياً سطحياً متناثراً برانياً ، لا يمس جوهر بنية النظام العربي مساً تحديثياً تجديدياً شاملاً ، و إنما يمسها مساً وظيفياً يستهدف تهميش الذاتية الخاصة بل طمسها أحياناً ، لخدمة الرأسمالية العالمية و على حساب الخصوصية التنموية الاستقلالية العربية (أنظر : العالم ، 1993 ، 8 ، 9) .

حيث يُمارس الإنسان العربي الحداثة الغربية على مستوى تحسين الحياة اليومية ووسائلها ، لكنه يرفضها على مستوى تحسين الفكر و العقل ، ووسائل هذا التحسين ، أي أنه يأخذ المنجزات و يرفض المبادئ العقلية التي أدت إلى ابتكارها (أنظر: أدونيس ، 1974 ،30).

لذلك يبقى التحديث في حياة الإنسان العربي مجرد ملصقات خارجية غير نابعة من حياته نفسها ، أو غير متحققة بإرادته الواعية ، تحديثاً محتفظاً بخارجيته في الإنسان العربي ، دون أن يمس خصوصيته الداخلية العميقة (أنظر : العالم ، 1993 ، 8 ، 9) .

إن التحديث بالمعنى السابق (استجابة لعامل خارجي) يعمل على تشويه التطور الذاتي الداخلي ، فيتخذ شكلاً لم يكتمل نضوجه (أنظر : شرابي ، 1992 ، 40) ، ففي حين يتم رفع شعارات الحداثة و المناداة بها و حتى تبنيها و ممارستها عملياً ، تظل رؤية العالم و الذات عصبية ، و تفعل فعلها المؤثر في السلوك و الممارسة و القرار و المواقف ، فوراء النظم العربية العلنية الحداثية الظاهرة ، نظماً تقليدية هي التي تمثل القوى الفاعلة و المحركة ، و ذلك في مختلف مجالات الحياة و النشاط المجتمعي *(أنظر : حجازي ، 2006 ، 43 ، 52) .

و ما بين المظهر الخارجي الحديث و الواقع الداخلي المخفي ينشأ التنافر و التناقض والتوتر (أنظر : شرابي ، 1992 ، 41) .

---

* " لقد قامت شركات و مشروعات و مصانع و عمائر و أبنية و منتديات و تنظيمات تشريعية و دستورية و إدارية و أشكال حكم و مؤسسات تعليمية و علمية و ثقافية ، و نشأت تشكيلات طبقية و اقتصادية و هيئات حزبية و نقابية في أكثر من بلد عربي ، إلا أنها كانت و ما تزال تنظيمات و مؤسسات هي واجهات و ملصقات خارجية أكثر من أن تكون أجهزة عضوية حية نابعة من جسم المجتمعات المدنية المبنية ، و تعبر تعبيراً حقيقياً عنها ، و لقد قامت دول مركزية في مختلف البلاد العربية ، و لكن السلطة الحقيقية ما تزال في أغلب هذه البلاد هي السلطة العشائرية و القبلية أو الطائفية أو النخبوية المتعالية ، أو السلطة المعبرة عن الفئات الاستغلالية المندمجة المصالح مع الرأسمالية العالمية و الامبريالية ، و لقد قامت أرقى الأجهزة الحديثة من الاتصالات و المواصلات و الإعلام و أساليب الإدارة و الأمن و القمع و الضبط و الربط لحماية أجهزة السلطة و توفير و تيسير مناهج الاستغلال و تأمين علاقات التبعية و ضمان تنميتها و استمرارها و استقرارها ... و لا شك أن قوى اجتماعية طبقية داخلية كانت و ما تزال مسئولة و متواطئة و ذات مصلحة مستمرة في استمرار هذه التبعية و استشرائها " (العالم ، 1993 ، 9) .

من هنا يمكن القول بان النظام القائم في المجتمع العربي هو السبب وراء كل محاولة يقوم بها هذا المجتمع للإبقاء على الحداثة في مأزق ، وبالمقابل ، إن الحداثة في وضعها المأزقي الحالي الذي يسود المجتمع العربي هي أحد أهم العوامل التي تحافظ على النظام الاجتماعي القائم و تسانده (أنظر : شرابي ،1992 ، 40 ، 66) .

أما رد الفعل الثاني الذي يتخذه الإنسان العربي اتجاه التحدي الغربي و ما يشعر حياله من تهديد انعدام القيمة ، فهو الاحتماء بالقيمة التي كان يتمتع بها ماضياً ، باستبدال الصورة البائسة من الوجود الراهن ، بأكثر الصور مجداً و إشراقاً في الماضي ، و يرافق هذا النكوص عملية تزيين للماضي ، من خلال طمس عثراته من جانب ، و المبالغة في تضخيم حسناته من جانب آخر ، في محاولة لإدارة الظهر للوجود (الحاضر) ووصل المستقبل بأمجاد الماضي ، و العيش في هذه الأمجاد على أمل استعادتها في المستقبل ، بذلك وحده يحتفظ الإنسان بمقدرته على مجابهة الحاضر الذي يُشكل تحديات لا قِبل له بها ، حيث يتم تحجيم أزمات الحاضر باعتبارها مجرد كبوة عابرة ، و كل عابر محتمل نفسياً مهما كانت شدته ، الأمر الذي يؤمن للإنسان العربي العيش في الحد الأدنى من التوازن (أنظر : حجازي ، 1986 ، 111) .

هنا يكون الفرد إزاء نمط من التفكير – الإسقاطي الإستباقي – يشده على الوراء ، بدلاً من أن يوجهه إلى الحاضر و من ثم إلى المستقبل ، فالتركيز يكون على المسبق و المنجز و المتحقق (الذي يمثل لدى الإنسان العربي الأصالة) ، لا على ما يمكن خلقه و انجازه أو فتحه و استكشافه (و الذي يمثل البدعة) (أنظر : حرب ، 1998 ، 159) .

و يسعى المجتمع العربي بمختلف مؤسساته – و لا سيما التعليمية* – إلى تكريس هذا النمط من التفكير لما له من أثر كبير في الحفاظ على النظام القائم و استمراره .

---

* " إن مراكز التربية و الثقافة في المجتمع العربي ، مدارس و معاهد و جامعات ، ليست ، فيما يتعلق بالتراث ، ليست إلا أكياساً تعبأ بأشلاء الماضي ، وقد قلبها الاجترار و أعاد تقليبها تحت أضراسه التي لا تحصى ، إنها آبار يختنق فيها التراث يوماً يوماً ، ويختنق العقل " (أدونيس ، 1994 ، 29) .

إن النظام القائم في المجتمع العربي اليوم " ليس نظاماً تقليدياً بالمعنى التراثي* كما أنه ليس معاصراً بالمعنى الحداثوي ، بل هو خليط غير متمازج من القديم و الحديث و من التراث و المعاصرة ، نظام غريب يختلف عن أي نظام آخر " (شرابي ، 1992 ، 15)

فلا تكون السلفية عودة بقدر ما تكون تمسكاً بتقاليد موروثة توهِم بإمكانية الرجوع على الماضي السحيق الذي أنتجته عوامل و أوضاع لم تعد موجودة ، و لا تكون الحداثة عملية تفكير خلاق بقدر ما تكون إقبالا سطحياً على مقتبسات استهلاكية (أنظر : بركات ، 1993 ، 35 ، 38) .

إن واقع الخواء الوجودي الذي يعيشه الإنسان العربي يجعل منه إما نسخة عن أصل يسبقه ، أو أسير لطبيعة تتحكم فيه ، أو منفذ لمشيئة عليا تتجاوزه ، فالفرد هنا ليس غاية في ذاته بقدر ما هو مجرد أداة تسخر لخدمة المسبق و الأزلي و المتعالي (أنظر : حرب ، 1998 ، 159) .

انعكس هذا الواقع الوجودي على الإنتاج المعرفي للإنسان العربي (الثقافة العالِمة) ، فأنتج فكراً أكثر ما يتسم به عملية نقله لفكر الغير (السلف** / الغرب) ، و تكريسه للسلطة السياسية القائمة *** ، و احتمائه بقوة غيبية تقيه أي محاولة لنقده .

فجاء الفكر العربي مشبعاً إما بعقول (أعدت للماضي) حسب تعبير غرامشي ، و إما بمفاهيم أنتجها حاضر غير حاضر العرب (أنظر : الجابري ، 1982 ، 7) ، كما جاء نتاجاً للعقل العربي ، هذا العقل الذي وصفه الجابري بأنه " يتعامل مع الألفاظ أكثر مما يتعامل مع المفاهيم ، و لا يفكر إلا انطلاقاً من أصل أو انتهاء إليه أو بتوجيه منه ، الأصل الذي يحمل

---

* " لكل امة ماضيها الذي أصبح – أو يجب أن يكون – جزءاً من حاضرها ، فمثقفو اليوم بغير تراث ينظرون إليه ، هم حبات مفردة يعوزها الخيط الذي يسلكها في عقد واحد ، و كذلك لو هبط علينا التراث بغير مثقفين يتناولونه تناولاً خلاقاً فيه مشاركة و إبداع ، يظل قشرة و لا لباب " (محمود ، 1993 ، 250) .

** يمتلك السلف ضغطاً فكرياً يجعل العرب يميلون إلى الدوران في نطاق ما قالوه و إعادته على صورة مؤلفات كثيرة ، فكلما مات مؤلف ، لبس ثوبه مؤلف آخر ، و أطلق على مؤلفه اسما جديداً (أنظر : محمود ، 1993 ، 27) .

*** " يتكلم المثقف كي يملأ كيان المستبد و المتسلط على حساب خوائه هو " (حجازي ، 2006 ، 176) .

معه سلطة السلف ، إما في لفظه أو في معناه ، و إن آلية هذا العقل في تحصيل المعرفة – و لا نقول في إنتاجها – هي المقاربة (أو القياس البياني) و المماثلة (أو القياس العرفاني) و انه في كل ذلك يعتمد التجويز كمبدأ ، كقانون عام يؤسس منهجه في التفكير و رؤية العالم " (الجابري ، 1986 ، 564) .

الأمر الذي جعل الفكر العربي المُنتَج فكراً نخبوياً ،إيجابياً ، أحاديّ الاتجاه ، قطعياً في أحكامه، منحازاً إلى الثابت على حساب المتغير، و السائد على حساب المتجدد ، يميل إلى الإجماع و يبتعد عن الاختلاف (أنظر : علي ، 2001 ، 200 – 205) .

كما غلبت المعرفة الدفاعية و الفكر الدفاعي على المعرفة النقدية و الفكر النقدي ، بحيث أصبح هدف المعرفة درء الخطر عن الذات ، بدلاً من معرفة الذات و تفهمها ، مما حدا بالفكر العربي المعاصر إلى خروجه عن خط المعرفة العلمية *(معرفة الذات و نقد الذات) و اندفاعه في متاهات تجريدية ، و تهربه من مجابهة الواقع و كشفه (أنظر : شرابي ، 1977 ، 68) .

إن الساحة الثقافية العربية الراهنة (الثقافة العالِمة) بما يُطرح فيها من قضايا فكرية غير معاصرة للعرب (زمنياً أو مكانياً) ، تمثل ساحة فكر مغترب ، يجتر قضايا غير قابلة للهضم و لا للتمثل و لا للتحرك من قبل العقل العربي المعاصر (أنظر : الجابري ، 1986 ، 572) .

يمكن القول بأن الفكر العربي – بم يتسم به من صفات – يشكل أحد أهم وسائل النظام القائم الساعي لإبقاء عقلية الإنسان العربي و بالتالي واقعه (و العكس صحيح) على ما هو عليه .

* يرى عبد الله العروي أن الفكر العربي لم يستوعب " مكاسب العقل الحديث من عقلانية و موضوعية و فعالية و إنسية " (العروي ، 1983 ، 15) .

ثانياً : النسق العضوي (العقلية العربية) .

تسعى كل بنية اجتماعية – بما تتصف به – إلى تعزيز ذهنية تحمل خصائص تلك البنية ، لتخدم أغراضها و لتعمل على تكريسها (أنظر : حجازي ، 1986 ، 74) .

فعلى الرغم من أن العاقلة الإنسانية واحدة نوعا ، إلا أن العقل الإنساني قابل لتوظيف مناشطه في حقول مختلفة ، فاختلاف الحقول يترتب عنه اختلاف العقول حول المعقولات ، نحن هنا إزاء ما يسمى بثقافة العقل ، التي تدفع بالعقل في اتجاه محدد لإنتاج سياسة للجسد الحي (أنظر : خليل ، العقل في الإسلام ، 7 ، 34) .

من هنا يمكن اعتبار العقل العربي ، الأداة التي تملكها الثقافة العربية و التي بواسطتها يقع إنتاج القواعد المنظمة للواقع الاجتماعي العربي * (أنظر : الحبيب ، 2007 ، 221) .

و الحديث عن العقل العربي يتناول جانبين :

أ- الحديث عن عقلية الطبقة الحاكمة في المجتمع العربي .
ب- الحديث عن عقلية الطبقة المحكومة في المجتمع العربي .

* هذه الرؤية للعقل العربي حددها محمد عابد الجابري في كتابه تكوين العقل العربي .

أ- الخصائص العقلية للطبقة الحاكمة في المجتمع العربي :

يتصف العقل العربي (الذهنية العربية) – كما يرى أدونيس – بما يلي* :

1) اللاهوتانية أو الفردنة التجريدية و الغيبية المطلقة (على الصعيد الوجودي) : و هي النزعة التي تغالي في الفصل بين الإنسان و الله ، و تجعل من التصور الديني لله الأصل و المحور و الغاية**.
2) الماضوية (على الصعيد الحياتي النفسي) : و تعني التعلق بالمعلوم و رفض المجهول بل و الخوف منه .
3) على صعيد التعبير و اللغة : الفصل بين المعنى و الكلام ، و اعتبار المعنى سابقاً عليه ، و ليس الكلام إلا صورة له و رسماً تزيينياً .
4) التناقض مع الحداثة (على صعيد التطور الحضاري) : فالعربي يرفض الحداثة الحقيقية ، أي يرفض المناهج العلمية التي تقود إلى الإبداع و يكتفي بالمنجزات فقط (أنظر : أدونيس ، 1974 ، 27 – 31) .

و يرى محمود أمين العالم أنه على الرغم من تنوع الأنظمة العربية و ما بينها من اختلافات موضوعية و سياسية و اقتصادية و اجتماعية ، فإنها تكاد جميعاً تشترك بمنظومة فكرية واحدة و إن اختلفت نسب عناصرها الداخلية ، و تتألف هذه المنظومة المشتركة من الفكر الديني المظهري الطقوسي ، و الفكر القومي الدعائي ، و الفكر الوصفي البرجماتي التجزيئي من حيث الرؤية المعرفية ، و الفكر الليبرالي التابع من حيث البنية الاقتصادية ، و الفكر القبلي الطائفي من حيث البنية الاجتماعية ، إلى جانب سيادة الفكر التسلطي المركزي ، حيث تسود هذه المنظومة الفكرية الرسمية المجتمعات العربية نفسها بمستويات مختلفة نتيجة سيطرة

* تمثل هذه الخصائص (الذهنية) التي تسود الحياة العربية و توجهها ، أي ذهنية الفئات في موقع السلطة لا ذهنية المجتمع العربي بكامله .

** يرى محمد أركون أن " العقل العربي ... عقل ديني ، أو ... لم يتجاوز بعد المرحلة الدينية من الوجود " (أركون ، قضايا في نقد العقل الديني ، 321) .

الأنظمة الحاكمة على الأجهزة الأيديولوجية الإعلامية و التعليمية و الثقافية التي توظفها لإعادة إنتاج هذه المنظومة الفكرية باستمرار دعماً لمشروعيتها السلطوية ، على أنه مما يدعم هذه الأيديولوجية الرسمية ، تخلف البنية السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية للمجتمعات العربية نفسها ، و هشاشة مستوى الديمقراطية و حرية الرأي و التعبير و الاعتقاد و النقد و الإبداع فيها ، و هكذا نتبيّن انه إذا كانت المنظومة الفكرية للأنظمة الحاكمة تكرس الواقع العربي المتخلف و التابع القائم ، فإن هذا الواقع نفسه هو الذي تستمد منه هذه الأنظمة مشروعيتها ، و بالتالي يسهم هو نفسه في تكريسها ، بتعبير آخر ، إن الأيديولوجية الرسمية السائدة للأنظمة الحاكمة في البلدان العربية تكاد تكون تعبيراً – بمستوى أو بآخر – عن الأوضاع الاجتماعية و الثقافية المتخلفة السائدة فيها ، و لعل هذا ما يفسر حالة الوفاق و الاتفاق العام و الاستقرار النسبي للأنظمة العربية القائمة ، التي تخفي التناقض الفعلي بين المصالح الخاصة للفئات الحاكمة في هذه الأنظمة من جهة و المصالح المهددة لمجتمعاتها المتخلفة من جهة أخرى (أنظر : العالم ، 1998 ، 366 ، 367) .

ب-الخصائص العقلية للطبقة المحكومة في المجتمع العربي :

إن الواقع الذي يعيشه المجتمع العربي – كجزء من العالم المتخلف – يكرس ذهنية عربية تتسم – كأي ذهنية متخلفة – بما يلي *:

1) اضطراب منهجية التفكير و قصور التفكير الجدلي : حيث تتسم الذهنية المتخلفة بقصور عمليتي التحليل و التوليف في معالجة المسائل ، مما يبقي الفرد على مستوى الملاحظة الساذجة و الانطباعات الأولية ، و بالتالي الاكتفاء بالمعرفة الحدسية ، فيظل التفكير انطباعياً قاصراً عن الالتماس النقدي ، مما يعني التحيز القطعي تبعاً لمبدأ إما / أو ، والعجز عن جمع الطرفين معاً (تبعاً لمبدأ التناقض) ، فضلاً عن الميل نحو النتائج الآنية و شبه السحرية ، كنتيجة منطقية لعالم يحكمه الحظ و الحظوة و لا مكان فيه للارتقاء من خلال الجهد الذاتي بعيد المدى .

* هذه السمات للذهنية المتخلفة قام بتحديدها الدكتور مصطفى حجازي في كتابه (التخلف الاجتماعي – سيكولوجية الإنسان المقهور) ، معهد الإنماء العربي ، لبنان ، 1986 ، ص – ص : 58 - 74 .

كما تتسم الذهنية المتخلفة بنظرتها التجزيئية (زمانياً و مكانياً) إلى الواقع .

فمن الناحية الزمنية يغلب التركيز على الحاضر و الانحسار ضمن حدود آنية ، فالأفق المستقبلي يظل ضيقاً و لا يصل مستويات بعيدة المدى ، حيث تكون الآنية نتيجة طبيعية للاعتباط الذي تتسم به العلاقات التي تحكم الإنسان في العالم المتخلف من جهة ، و نتيجة لانعدام الضمانات الحياتية من جهة ثانية ، فالإنسان الذي فقد السيطرة على مصيره يستحيل عليه التخطيط لهذا المصير .

و من مظاهر النظرة الآنية إلى الوجود ، الازدواجية في المشاعر ، حيث تتقلب تلك الأخيرة بين التفاؤل و التشاؤم تبعاً لطبيعة اللحظة الراهنة .

أما مكانياً ؛ فانحسار حدود المجال الحيوي الذي يعيش ضمنه الإنسان المتخلف يؤدي إلى تضخيم القضايا البسيطة لحد طغيانها على وجوده حتى تشكل محور هذا الوجود ، وبالتالي يتوجه السلوك انطلاقاً من هذه المحورية الضيقة ، الأمر الذي يفسح المجال أمام الانفعالات و التفكير السحري للبروز و السيطرة على عمليات الإدراك و الممارسة .

إن ضيق المدى الزماني و المكاني للإدراك و الممارسة يؤثر سلباً على مستوى التكيف ، الأمر الذي يحد من التفكير الخلاق و السلوك المبتكَر، و بالتالي يحد من إمكانية السيطرة على الواقع .

2) فقدان التوازن بين الانفعال و الوجدان من جهة و بين المنطق و العقل من جهة ثانية : حيث تطغى الأولى على وجود الإنسان العربي في حين تتسم الأخرى بالنكوص .

و يسعى الفرد إلى التخلص مما يعانيه من ضغوط نتيجة فقدانه هذا التوازن ، عبر عملية الإسقاط التي يمارسها في علاقاته مع الأشخاص اللذين هم أدنى منه مرتبة في السلم الاجتماعي ، حيث تتخذ عملية الإسقاط اتجاهاً يبدأ من أعلى السلم الاجتماعي إلى الأسفل انتهاء بالأفراد اللذين هم في أسفل السلم الاجتماعي و هؤلاء يجسدهم في المجتمع العربي المرأة و الطفل .

هذا النمط من العلاقات يجعل العالم يبدو اعتباطياً ، يفتقر إلى المنطقية و العقلانيـــة ،الأمـــر الذي ينتج عنه عدد من الظواهر التي تسود المجتمعات المتخلفة (المجتمع العربي) أبرزها : سرعة تدهور الحوار العقلاني و التفكير المنطقي ، و التعصب و التحيز و ســرعة إطـــلاق الأحكام القطعية و الأحكام المسبقة ، و سيطرة التفكير الخرافي السحري ، و انهيار علاقـــات التفاعل والانكفاء على الذاتية التي تحوّل الآخر(تختزله) إلى مجرد عقبة تعوق الوصول إلى الهدف الشخصي (أنظر : حجازي ، 1986 ، 58 – 74) .

إلا أن هذه الذهنية العربية لا تمثل انعكاساً للواقع العربي فحسب ، بل أداة لتكريس هذا الواقع و إعادة إنتاجه أيضاً ، فهي نتيجة للواقع و سبب من أسباب استمراره في آن معاً .

فالذهنية العربية سواء كانت ذهنية الطبقة الحاكمة أم ذهنية الطبقة المحكومة ، تتحدد بما يعزز النظام الاجتماعي القائم .

ثالثاً : نسق الشخصية (الشخصية العربية) :

تشكل البنية الاجتماعية بمؤسساتها الرئيسية الشخصية الإنسانية ، من خلال تشــكيل الحيـــاة اللاواعية للإنسان بحيث تتوافق مع نظامها السائد ، مما يؤمن لهذا النظام البقاء والاســتقرار (أنظر : حجازي ، 1986 ، 87 ، 88) .

و يتم إنتاج الشخصية العربية من قبل المجتمع العربي عبر عملية التنشئة الاجتماعيـــة التـــي تلعب فيها العائلة الدور الأهم ، في حين تتمم عمل العائلة باقي مؤسسات المجتمع التي يمـــر بها الفرد في المراحل اللاحقة من حياته (المدرسة ، الجامعـــة ، الوظيفـــة ، الدولـــة ...) (أنظر : شرابي ، 1977 ، 76 ، 83) .

و تتفق الأدبيات على وصف الإنسان العربي في واقعه الراهن (بالمُأزّق كيانيـــاً) ، حيـــث يعيش الإنسان العربي حالة من المأزق الكياني الذي يولد لديه رعباً وجودياً يتعذر عليه تحمل آلامه ، الأمر الذي يدفع به إلى اللجوء للعديد من الآليات الدفاعية – المتعارضـــة جـــدلياً أو

المتكاملة في تعارضها (حجازي ، 1986 ، 8) – بغية الحفاظ على حد من التوازن يسمح له بالاستمرار في معايشة هذا الوجود المفروض عليه (أنظـــر : حجـــازي ، 2006 ، 12 ، 298) .

و تشكل هذه الآليات الدفاعية (كالانشطار الذاتي ، و الازدواجية ، والتبلد و اللامبـــالاة ، و الاحتماء بالماضي و الغيب و الخرافة و المقدس ، و الإسقاط ، و الاختزال ...الخ) السمات العامة للشخصية العربية .

حيث يلجأ الإنسان العربي في تعويض ما يعانيه من حالة الهدر الكياني الوجودي إلى العـــيش في زمان آخر و مكان آخر ، و أحاسيس أخرى ، أو تفاعلات أخرى ، متخذاً قناعاً خارجيـــاً اجتماعياً يتستر به على ذاته أمام الآخرين ، إلى أن يصل به الأمر إلى التستر على ذاته أمام ذاته ، فيفقد التكامل الذاتي ما بين السلوك و الحاجات و الرغبات و المدركات ، مما يودي به إلى حالة من التناقض و الازدواجية* و الانشطار الذاتي بين القول و الفعل ، بـــين الفكـــر و الممارسة ، بين ما هو عليه و ما يعتقد أنه يجب أن يكونه ، فيتنكر لمظـــاهر أساســـية فـــي شخصيته ، أو يتخلى عنها و هو ما يخلق أزمة كيانية داخلية ، تجعله ينشط لمصلحة صـــورة ذاته ، أكثر مما يعيش لمصلحة ذاته الداخلية الكيانية الفعلية ، و بدلاً من تحقيق ذاتـــه ، فإنـــه يحقق صورة ذاته ، فاقداً القدرة على ضبط هذه الذات و توجيهها ، في حالة مـــن الرضـــوخ لآراء ووضعيات و متطلبات خارجية تُفرض عليه**، و بذلك فهو يعيش وجوده – الذي يتسم

---

* و مما يكرس حالة الازدواجية التي تعيشها الشخصية العربية ، ما يعانيه الواقع العربي من مفارقة صـارخة بين " التحديث الاستهلاكي المظهري و التخلف الإنتاجي ، بين التحديث الأداتـي و التخلف الفكـري ، بين التحديث البذخي الاستمتاعي و التخلف و الابتذال القيمي ، بين التحديث في المظهر و القبلية و العشائرية في الجوهر" (العالم ، 1993 ، 8) .

** لا يستطيع الإنسان العربي النظر إلى الأمور باستقلال فكري بعيداً عن الأفكار و الآراء التي تأتيه من الخارج ، و بذلك فهو يبتعد عن حقيقته ، ويصبح مسيراً بالقوى و المصالح المهيمنة في المجتمع حوله (أنظر : شرابي ، 1992 ، 69) .

باللاشيئية و اللاقيمة الكيانية و الذي لا يقدر على مجابهته – في حالة من (البرّانية) عن الذات ، الأمر الذي يعيد إنتاج هدر مضاعف من الداخل يضاف إلى هدره الخارجي (انظر : حجازي ، 2006 ، 171، 297 ، 298) .

كما تتسم شخصية الإنسان العربي بالفردية التي تظهر على شكل فوضى ذاتية موسومة بنقص في الروح الاجتماعية ، حيث يهتم الفرد بكل ما في الحياة الاجتماعية من قضايا بأسلوبين ؛ اهتمام (مباشر) و اهتمام (فعلي) ، الأول مرتبط بعلاقات التفاعل الاجتماعي (الكلام) و الثاني بعلاقات الاستمرار في الحياة (المصلحة المادية) ، أما أسلوب الالتزام العملي اتجاه قضايا المجتمع فيبلغ عند الإنسان العربي حده الأدنى ، نتيجة لشعوره بالعجز الكلي عن التأثير في مجريات الأحداث و بأنه موضوع لهذه الأحداث بدلاً من أن يكون محركاً لها ، مم يدفعه إلى الوقوف عند حد المشاركة الكلامية اللافاعلة ، الأمر الذي يؤدي إلى اتساع هوة التناقض لديه بين القول و الفعل ، بل و تنحل إرادة الفعل لدرجة يصبح فيها التلفظ بالأقوال هو الفعل ذاته ، كنتيجة لمجتمع يسعى إلى أن تحل روح الخضوع و المكر و التراجع محل روح الاقتحام و الشجاعة و المبادرة ، إلا أن حالة الفتور و السلبية و الاتكالية اتجاه قضايا المجتمع و الاستقلالية المزعومة عنها تؤدي في الواقع إلى تدعيم تبعيته الحقيقية و تقوية شعوره بالعجز عن العمل و النزوع إلى التهرب و الانسحاب من ميدان الفعل و المسؤولية (أنظر : شرابي ، 1977 ، 54 ، 55) .

و يساهم في تكريس هذه الشخصية التبعية ، سلسلة الإحباطات التي يعاني منها الفرد بدءاً من الإحباط العاطفي و الجنسي ، مروراً بإحباط التعبير عن الذات ، و انتهاء بالإحباط الوجودي العام (أنظر : حجازي ، 1986 ، 121) .

فضلاً عن أن طبيعة العلاقات السائدة في المجتمع العربي ، و التي تتسم بغياب العلاقات الأفقية لصالح علاقات التسلط العمودية ، تلعب دوراً بترياً خصائياً ، سلبياً في بنية الشخصية العربية (أنظر : وطفة ، 1998 ، 257) .

حيث تعمل على تنمية " الشخصية السلطوية التي تتميز بخضوعها للسلطة الأعلى منها و في الوقت نفسه بتعاليها على من هم دونها ، و بنزعتها المحافظة " (شرابي ، 1977 ، 76) .

من هنا ، تسود الحياة الاجتماعية العربية ظاهرة (التأرنب) أي المسكنة و ظاهرة (الثعلبة) أي التحايل ، اتجاه الآخر الأقوى ، في حين تسود ظاهرة (الاستئساد) اتجاه الآخر الأضعف (أنظر : بركات ،1984، 60) .

كما تتسم شخصية الإنسان العربي بأنها شخصية قضيبية تتميز باعتزازها بذاتها و شعورها أنها شيء خطير و أنها هدية الآلهة إلى هذا العالم ، و يجد صاحبها لذته في الحياة في إبراز الأنا ، و التأكيد على احترام الناس له ، و التشديد على منزلته و الدفاع عن سمعته ، و فرض نفسه على الآخرين ، و تحقيرهم ما أمكن ذلك ، إلا أن مظهر الثقة بالذات هذا ، هو أمر ظاهري مكتسب اجتماعياً ، و يتم بصورة عفوية أو على شكل نماذج مهيأة سلفاً لا يشارك الفرد في صنعها إلا قليلاً من حيث التجديد أو الأصالة ، فهو لا يعبر عن شخصية فردية بقدر ما يعبر عن شخصية جماعية تتبلور تبعاً لما يحتله أصحابها من مكانة في النظام الاجتماعي (أنظر: شرابي ، 1977 ، 24 ، 60) .

نعود لنؤكد أن كل مجتمع يهدف إلى قولبة أفراده بقالبه الحضاري ، فالبنية النفسية للفرد تماثل بنية النظام الاجتماعي القائم ، الأمر الذي يفسر ما تتسم به شخصية الإنسان العربي من خصائص ، استجابة لنظام ينمي فقط القوى التي تساعد في الإبقاء عليه ، و يعتبر مصالحه بمثابة المقاييس النهائية للتقييم (أنظر : شرابي ، 1992 ، 61 ، 66) .

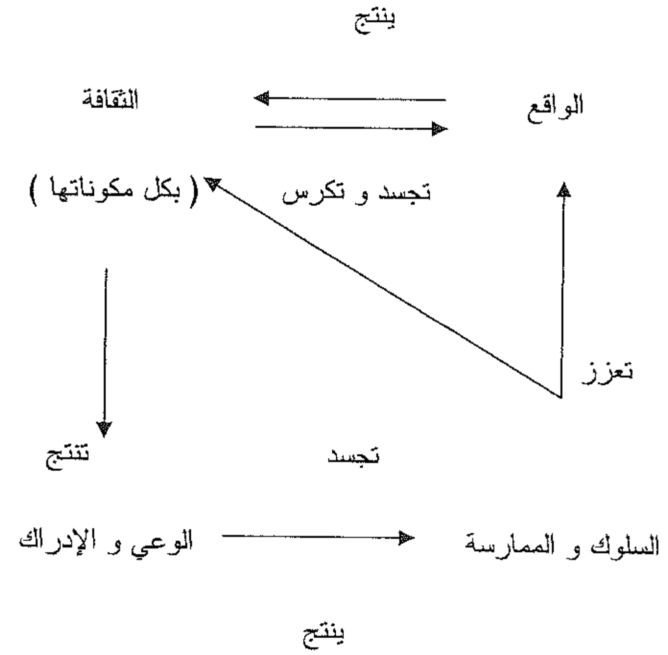
رابعاً : النسق الثقافي (الثقافة العربية) :

يعتمد الحديث عن الثقافة على المعنى الذي يُعطى لهذا المفهوم (المتعدد الدلالات) ، حيث يمكن أن تصنف الثقافة " حسب أبعاد مختلفة باختلاف اهتمامات الباحث " (بركات ، 1984 ، 322) ، و سننظر للثقافة في هذا البحث وفق المنظور الذي حدده (تالكوت بارسونز)* و الذي حصر فيه مرجعية هذا المفهوم " في المحتوى المنقول و المبتكر و أنماط القيم و الأفكار

* أنظر القسم الثاني من الفصل الثاني من هذه الرسالة المعنون بـ(الثقافة في منظور الوظيفية البنائية عند تالكوت بارسونز) .

، و غيرها من النظم الرمزية الأخرى ذات المغزى باعتبارها عوامل تشكل السلوك الإنساني و المنتجات الناتجة من هذا السلوك " (Kroeber and Parsons , 1958 , 583) .

تدخل الثقافة في علاقة جدلية مع الواقع ، حيث تمثل نتاجاً له من جهة و أداة فاعلة فيه من جهة ثانية ، و ذلك من خلال ما تتضمنه من مكونات ، تعمل على صوغ وعي الإنسان و إدراكه و بالتالي صوغ سلوكه و ممارساته ، التي تنعكس آثارها على ذلك الواقع .



و تشكل القيم أحد أهم مكونات الثقافة ، حيث تعتبر بمثابة المقياس الموجه لسلوك الإنسان (إصدار الأحكام ، و التقويم ، و التسويغ ، و الاختيار ...) ، حيال المناهج و الوسائل و الغايات المتاحة له ، فضلاً عن تقديمها تسويغاً لهذا السلوك ، و يشكل الواقع الاجتماعي – بما يحتويه من مؤسسات – المصدر الأساسي للقيم (باعتبارها أحد مكونات الثقافة) (أنظر : بركات ، 1984 ، 324 ، 325) .

و يمكن حصر أهم الاتجاهات القيميّة السائدة في الثقافة العربية المعاصرة * بما يلي :

القيم القدرية و قيم الإرادة الإنسانية الحرة ، القيم السلفية و القيم المستقبلية ، قيم الإبداع و قيم الإتباع ، قيم العقل و قيم القلب ، قيم الشكل و قيم المضمون ، القيم التي تولد شعوراً بالذنب و القيم التي تولد شعوراً بالعار ، قيم الانغلاق و قيم الانفتاح ، القيم الجمعية و القيم الفردية ، القيم العمودية و القيم الأفقية ، قيم الطاعة و التمرد ، قيم العدالة و قيم الإحسان و الرحمة ، الخ (بركات ، 1984 ، 332 ، 333) .

إن كل شق من هذه الثنائيات يعيش صراعاً مع الشق الثاني ، و تشكل جميع هذه الثنائيات في تصارعها حالة من التكامل فيما بينها .

و ما تتسم به الثقافة العربية المعاصرة ليس أياً من تلك الاتجاهات القيمية المتناقضة ، بقدر ما هو حالة الصراع ذاتها و التي كانت و لا زالت تشكل هوية العرب الثقافية (أنظر : بركات ، 1984 ، 358) .

إلا أن ما تتسم به الثقافة العربية السائدة من ارتكازها على القيم القدرية و السلفية و العمودية و الإتباع و الشكل و الانغلاق و العار و الإحسان ، فضلا عن غياب التوازن بين قيم القلب و العقل ، و قيم الطاعة و التمرد ، و القيم الجمعية و الفردية ، نقول إن ما تتسم به هذه الثقافة يمثل تماماً ثقافة مختلف فئات المجتمع (الثقافة الشعبية التي نحن بصدد دراستها) (أنظر : بركات ، 1984 ، 358) .

تتكامل القيم التي تكون ثقافة الإنسان العربي (الثقافة الشعبية) فيما بينها من جهة ، و فيما بينها و بين باقي مكونات الثقافة التي تحدث عنها بارسونز (و التي سبق الحديث عنها) من

---

* الثقافة العربية المعاصرة : تضم في إطارها العام ثلاث ثقافات متصارعة :

1- الثقافة السائدة : و هي ثقافة النظام العام و المؤسسات و الطبقات و العائلات الحاكمة ، و هي الثقافة العامة المشتركة و الأكثر انتشاراً

2- الثقافة المضادة : و هي التي تتناقض مع الثقافة السائدة و تدخل في صراع حاد معها

3- الثقافة الفرعية .: و هي ثقافة خاصة ضمن الثقافة العامة (أنظر : بركات ، 1984 ، 52) .

جهة ثانية ، على صورة تفاعل " معقد دائم مستمر دائري " (بركات ، 1984 ، 50) منتجة كلاً ثقافياً متماسكاً .

ففي حين أسست (القيم القدرية) السمة اللاهوتانية في ثقافة الإنسان العربي ، فإن هذا البعد الدنيوي للاهوتانية انعكس على الحياة الاجتماعية و السياسية مما أدى إلى تشيئها في الأمة أو الجماعة أو النظام ، و من هنا صارت الأمة إسقاطا لاهوتانياً ، أي أنها تحولت هي أيضا إلى تجريد غيبي ، و إذا كانت اللاهوتانية شكلاً من وجود الإنسان في غير ذاته ، فإن الإيمان بالأمة أنها كائن تجريدي هو أيضاً شكل من وجود الإنسان في غير ذاته ، من هنا يعيش الإنسان العربي غريباً عن ذاته ، بدئياً ، لأنه موجود من البدء دينياً في الله ، و دنيوياً في الدين و الأمة و الدولة و الأسرة ...الخ فكأنه لا ينتمي إلى الإنسان بما هو إنسان ، بقدر ما ينتمي إلى الدين أو الأمة أو الدولة أو الأسرة ...الخ (أنظر : أدونيس ، 1974 ، 27) ، مجسداً في ثقافته هذه قيم (النزعة الجماعية) التي يعيشها في حالة من اللاتوازن بينها و بين قيم (النزعة الفردية) التي تنعكس في ثقافة الإنسان العربي بحالة من الميل نحو الإحساس بأنه موجود في ذاته لحظة تحرره من تلك اللاهوتية و إسقاطاتها التشيئية لواقعه ، إن هذه الحالة الرافضة تجسد ثقافة الإنسان العربي القائمة على (قيم التمرد) و التي تتذبذب في بروزها مع تلك الثقافة المؤسسة على (قيم الطاعة) ، و التي تعززها في المجتمع العربي علاقات التسلط العمودية المستندة إلى (قيم عمودية) تنتج نمط من الثقافة يلغي معه أي إمكانية للحديث عن ثقافة الحوار و النقد و الاختلاف ...الخ .

هذه الثقافة تسعى للحفاظ على واقع المجتمع العربي الهرمي الطبقي من خلال ما تتسم به من غلبة (قيم الإحسان و الرحمة)على (قيم العدالة و المساواة) .

كما تقوم (القيم السلفية) بجعل الماضي طاقة تنبعث منه وظائف ثقافية ، تتجسد على شكل ثقافة ماضوية تدفع بالإنسان العربي إلى الانطلاق بدئياً ، في سلوكه و تفكيره ، من اليقين بأنه ناقص وظيفياً إذا لم تكن له نماذج ثقافية ، أي أنه يفقد حس التوجه و الحركة و يفقد السيطرة على ذاته و يتحوّل إلى سديم ، بل و يشعر أن وجوده يتوقف على استمرار الرموز الماضوية و منظوماتها ، مستخدماً موروثة لكي يفهم كل شيء ، و ما لا يضيئه هذا الموروث لا يكون جديراً بأن يُعطى أية قيمة (أنظر : أدونيس ، 1974 ، 27 ، 30 ، 31) ، مجسداً بذلك

(قيم الانغلاق) التي تتسم بها ثقافته الرافضة لثقافة الآخر (موقف الإنسان العربي من قيم الحداثة الحقيقية) ، إلا أن هذه الثقافة تتسم بانفتاحها – في الوقت نفسه – دون ضوابط على ثقافة الآخر(موقف الإنسان العربي من منجزات الحداثة) و التي تمثل أحد سمات ثقافة الإنسان العربي (الثقافة الاستهلاكية).

تعكس هذه النظرة الثنائية لثقافة الآخر بوضوح ما تتصف به الثقافة العربية – في بعض سماتها – من ازدواجية .

و في حين تعزز السمة الماضوية في الثقافة العربية تمجيد النظام الراهن و الموروث استناداً إلى (قيم الإتباع) ، تقوم الثقافة الاستهلاكية بتكريس نزعة الإنسان العربي نحو الإشباع الآني ، حاصرة تطلعاته في المستوى الآلي الحيواني ، في حالة من الغرق بتفاصيل مرحلية تشكل محور حياته ، ليصبح هدفه الأساسي هو الحفاظ على صورته أمام الآخرين بالاستناد إلى (قيم الشكل) و الخوف من أن تتكشف صورته الحقيقية أمامهم ، الأمر الذي يعزز لدى الإنسان العربي ثقافة تستند إلى (قيم الشعور بالعار لا الشعور بالذنب) ، فلا يشعر العربي بالذنب اتجاه عيوبه و نواقصه فيسعى إلى تجاوزها ، بقدر ما يشعر بالعار و الخجل اتجاه هذه العيوب فيسعى إلى إخفائها عن الآخرين .

تؤسس المرحلة الأولية من حياة الإنسان العربي (بما تحمله من قيم كالعمودية و القدرية و السلفية و الجمعية / الفردية و الانغلاق*) لثقافة أكثر رسوخاً من تلك التي تؤسسها قيم المراحل الثانوية اللاحقة (أنظر : شرابي ، 1977 ، 59) ، لذلك يبقى الإنسان العربي – مهما بلغ مستوى قناعاته بصحة القيم الثانوية على الأولية – في حالة من التذبذب بين قيم المرحلة الأولية و قيم تلك الثانوية ، و يبدو ذلك واضحاً من خلال ما تتسم به ثقافة الإنسان العربي من عدم القدرة على تحقيق التوازن بين (قيم العقل و قيم القلب) .

إن حالة اللاتوازن هذه تفسح مجالاً أكبر للقيم القدرية للبروز من جديد كأحد أهم الركائز التي تقوم عليها ثقافة الإنسان العربي .

---

* القيم المذكورة آنفاً هي القيم التي يكتسبها الإنسان العربي من العائلة باعتبارها تمثل المرحلة الأولية من حياة الإنسان ، و التي يستمد منها أول اتجاهاته القيمية (أنظر : بركات ، 1984، 326 ، 327) .

و هكذا تستمر الاتجاهات القيمية التي تؤسس لثقافة الإنسان العربي في توليد بعضها البعض عبر سلسلة من العلاقات الشديدة التعقيد و التماسك في آن معاً .

إلا أن الثقافة (بكل مكوناتها) قابلة للتغيير بتغير الواقع – من هنا كانت ضرورة الحديث عن واقع المجتمع العربي المعاصر – محدثة تحولات في وعي أفراد المجتمع و سلوكياتهم ، بما يعبر عن الثقافة الجديدة و يكرسها في آن معاً * .

و بالعودة إلى بارسونز نجد أن كل نظام بما يحتويه من أنساق – على كافة المستويات – يسعى للبقاء من خلال تحقيقه أربعة متطلبات وظيفية أساسية هي : التكيف ، تحقيق الهدف ، التكامل ، المحافظة على النمط .

وفي الحديث عن النسق العام للفعل ، نجد أنه يستلزم أربعة أنساق فرعية (النسق الاجتماعي ، الثقافي ، الشخصي ، العضوي) للوفاء بالمتطلبات الوظيفية الأربعة ، حيث يقوم النسق الاجتماعي بتحقيق وظيفة التكامل ، بينما يقوم نسق الشخصية بتحقيق أهداف النسق ، و يقوم النسق العضوي بتحقيق وظيفة التكيف ، و أخيراً ، يتولى النسق الثقافي مهمة الحفاظ على النمط (الذي حدده النظام لنفسه عبر متغيرات النمط) .

و هكذا فإن معرفة النمط الذي يتبناه النظام يحيلنا إلى معرفة واقع الثقافة و تبرير هذا الواقع.

و بالعودة إلى متغيرات النمط التي حددها تالكوت بارسونز ** ، و التي بينت الدراسة النظرية لواقع المجتمع العربي المعاصر وإنسان هذا المجتمع ، أن كل من الخصوصية و الوجدانية و النوعية و الانتشار و المصلحة الذاتية كانت الحدود – من ثنائيات النمط – التي تمثل النمط

---

* " (المبادئ) في شتى التيارات الفكرية ، ليست (حقائق) تفرض نفسها على الإنسان بحيث لا يكون له قِبَل على تغييرها و تبديلها ، بل هي – بحكم طبيعتها – (فروض) يفرضها الإنسان لنفسه حراً مختاراً ، و هو يفرضها لتخدم أغراضه ، فإن هي أفلحت في خدمة تلك الأغراض ، كان بها ، و إلا فهو يبدلها بسواها حتى يقع على أنفع المبادئ لحياته العملية " (محمود ، 1993 ، 197) .

** أنظر القسم الأول من الفصل الثاني من هذه الرسالة المعنون بـ (البنائية الوظيفية عند تالكوت بارسونز talcott parsons (1902 – 1979) .

الموجه في اختيار الأفعال لكل من المجتمع و الإنسان العربي على حد سواء ، حيث تشكل تلك الحدود و ما بينها من تناسق أهم ملامح الثقافة العربية (الشعبية) .

فالنظام العربي يسعى إلى حماية نفسه من التأويلات و التفسيرات النقدية أي تلك التي تؤدي إلى الإدراك و الفهم ، الأمر الذي ينعكس على أحد صور الثقافة الشعبية (ثقافة المطالعة) ، لأن هذه الأخيرة تعني تحرير الفكر و صولاً إلى القدرة على التأويل الذي يؤدي بدوره إلى الفهم فالنقد (أنظر : شرابي ، 1987 ، 82 ، 83) .

حيث يسعى النظام العربي إلى تسخير المعرفة و الفكر بما يخدم مصالحه ، مما يؤدي إلى إفراغهما من وظيفتهما الأصيلة في امتلاك مشروع حقيقي ، الأمر الذي يجعلهما يحتلان وظيفة ثانوية ، و بالتالي يحتل الوعي بأهمية المطالعة – باعتبارها الفعل الذي يقود إلى امتلاك المعرفة و تحرير الفكر – مكانة ثانوية لدى الإنسان العربي .

كما يسعى هذا النظام إلى إفراغ فعل المطالعة من أي تقييم ، هذا ما يؤكد عليه الواقع المهدد (مادياً و فكرياً) الذي يعيشه المثقف العربي (أنظر : شرابي ، 1977 ، 104) ، الأمر الذي لا يخلق إشباعاً لدى الفرد و بالتالي يجعل من ممارسة المطالعة أمراً غير محقق **.

** السلوك المرغوب به و القابل للتكرار هو السلوك الذي يحصل من خلاله المرء على نتائج مرغوبة (بمثابة مكافئة لصاحبه) ، أما السلوك الذي يشعر المرء أنه عديم الفاعلية في إعطاء النتائج المرجوة (أو نتائج سلبية) ، فهو سلوك غير مرغوب به و غير قابل للتكرار (أنظر : حجازي ، 2006 ، 96) .

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية المتعلقة بجمع و تحليل معطيات الدراسة

أولاً : فرضيات الدراسة .

ثانياً : التعريفات الإجرائية .

ثالثاً : مجالات الدراسة و العينة .

رابعاً : تصميم الاستمارة .

خامساً : النموذج النظري للدراسة .

سادساً : الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الميدانية .

أولاً : فرضيات الدراسة :

أ- الفرض الأساسي للدراسة :

يتوقف واقع ثقافة المطالعة (وعياً و ممارسة) على الدور الوظيفي الذي تقوم به في حياة المجتمع العربي و إنسان هذا المجتمع .

ب- الفرضيات الفرعية للدراسة :

1- يزداد الوعي بأهمية المطالعة لدى الطلبة القادرين على الإحاطة بأسباب عدم قراءتهم .

2- الطلبة الذين يقرؤون في الصغر هم أكثر امتلاكاً لثقافة المطالعة .

3- الموضوعات التي يقرؤها الطلبة في الصغر تؤسس لموضوعات القراءة في الكبر(من الكتاب و الانترنت) .

4- الطلبة الذين نشؤوا على جو من الحوار في (الأسرة / المدرسة) هم أكثر وعياً بأهمية المطالعة.

5- الطلبة الذين يعيشون جواً من الحوار في الجامعة هم أكثر امتلاكاً لثقافة المطالعة (وعياً و ممارسة) .

6- الطلبة الذين يعتقدون أن جو منازلهم مناسب للمطالعة هم أكثر ممارسة لها .

7- يزداد امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطلبة الذين تعاملوا في صغرهم مع الوسائل الثقافية.

8- تزداد ممارسة المطالعة لدى الطلبة غير الراضين عن السياسة الجامعية .

9- يزداد الوعي بأهمية المطالعة لدى الطلبة غير الراضين عن السياسة الجامعية .

10- يزداد الوعي بأهمية المطالعة لدى الطلبة الذين يعتمدون بأسلوب دراستهم على الفهم .

11- الطلبة الذين يقومون بأداء أبحاثهم بأنفسهم هم أكثر امتلاكاً لثقافة المطالعة .

12- يزداد الوعي بأهمية المطالعة لدى الطلبة الأقل ميلاً نحو وسائل الاتصال الجماهيري .

13- تزداد ممارسة المطالعة لدى الطلبة الأقل ميلاً نحو وسائل الاتصال الجماهيري .

14- تزداد ثقافة المطالعة لدى الطلبة الأقل ميلاً نحو وسائل الاتصال الجماهيري .

15- تتناسب ممارسة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع شعوره بالرضا عن مستوى أداء مصادر الثقافة (المكتبات و الانترنت) .

16- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة طرداً مع شعور الطالب بالفاعلية في محيطه (الأسرة / الجامعة / العمل) .

17- يتناسب الوعي بأهمية المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع شعوره بعدم الرضا عن مستواه الثقافي.

18- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي عكساً مع ميل الطالب الجامعي نحو الاستهلاك .

19 - يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع ارتفاع مستوى الطموح الدراسي .

20- يتناسب مستوى الوعي بأهمية المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع مستوى استعداداته الفردية *

21- يتناسب مستوى ممارسة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع مستوى استعداداته الفردية.

22 - يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع مستوى استعداداته الفردية.

23 - يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع عدد سنوات دراسته في الجامعة .

ثانياً : التعريفات الإجرائية :

أ- الطالب الجامعي : هو كل طالب سوري مقيم (ذكر / أنثى) مسجل في السنة الأولى أو الأخيرة في أحد كليات جامعة حلب - ضمن القبول العام أو الموازي فقط - للعام الدراسي 2008 - 2009 م .

* يُقصد بالاستعدادات الفردية : مستوى الطالب في اللغة العربية / اللغات الأجنبية / استخدام الحاسوب / استخدام الانترنت .

ب- الوعي بأهمية المطالعة : هو إدراك الفرد لضرورة المطالعة (الاكتساب الذاتي للمعرفة) و اقتناعه بتأثيرها على مختلف جوانب حياته .

ت- ممارسة المطالعة : هو كل سلوك يتخذه الفرد بهدف زيادة معرفته ذاتياً من خلال الكلمة المكتوبة (بمختلف أشكالها و مصادرها و أنواعها) .

ث- ثقافة المطالعة : تشير إلى أحد جوانب الثقافة العامة للإنسان ، و تمثل نتاجاً (لممارسة الوعي) ، أي أن مستواها لدى الفرد يتحدد (كأي ثقافة) بناءً على كل من مستوى الوعي و مستوى الممارسة لدى هذا الفرد .

ثالثاً : مجالات الدراسة :

تم تحديد المجتمع الأصلي للدراسة (المجال البشري للدراسة) بالاستناد على النقاط التالية :

أ - الاقتصار على الطلاب الجامعيين المسجلين في كليات جامعة حلب للعام الدراسي 2008 - 2009 م ضمن القبول العام و الموازي فقط ، مع استبعاد الطلاب المسجلين ضمن فئتي (سوري غير مقيم) و (عرب و أجانب) (لان الدراسة تسعى لمعرفة مدى تأثر ثقافة المطالعة لدى الطلبة بالعوامل الاجتماعية التي يعيشونها ، الأمر الذي دعا إلى اقتصار المجتمع الأصلي للدراسة على الطلبة الموجودين داخل سورية).

ب - استبعاد الكليات التي لم تستكمل بعد جميع السنوات الدراسية (حيث تم استبعاد قسم الميكاترونيك من كلية الهندسة الكهربائية الالكترونية ،و قسم الهندسة الحيوية من كلية الهندسة التقنية ، و كلية الفنون الجميلة و التطبيقية ، و قسم اللغة الفارسية من كلية الآداب و العلوم الإنسانية ،و كلية الشريعة ، و مدرسة التمريض) لأن الدراسة تسعى للمقارنة بين طلبة السنة الجامعية الأولى و طلبة السنة الأخيرة لمعرفة مدى تأثير الحياة الجامعية على ثقافة المطالعة لدى هؤلاء الطلبة .

ت - استبعاد طلبة السنوات الجامعية الواقعة بين السنتين الأولى و الأخيرة.

ث - استبعاد جميع الكليات التابعة لمحافظة إدلب ، بهدف تحديد المجال المكاني للدراسة تجنباً لازدياد التشتت.

ج – استبعاد الطلاب المسجلين في المعاهد المتوسطة لعدم جدوى إجراء مقارنة بين طلاب السنة الأولى و الأخيرة نظراً لقصر فترة الحياة الجامعية لديهم (سنتين فقط) .

استناداً إلى التحديد السابق بلغ حجم المجتمع الأصلي للدراسة : (36638) طالب و طالبة من التعليم العام و الموازي ، في السنتين الأولى و الأخيرة ، المسجلين في كليات جامعة حلب للعام الدراسي 2008 – 2009م .

أما حجم العينة فقد بلغ 1% من حجم المجتمع الأصلي ، و يعود سبب اقتصار حجم العينة على هذه النسبة فقط لأسباب تتعلق بالوقت و الجهد و التكلفة ، فقد ضمت الاستمارة عدد كبير من الأسئلة (و ذلك لضمان اشتمالها على جميع أوجه الموضوع و عدم إغفال أي جزئية منه) ، بالإضافة إلى ضيق الوقت المحدد لانجاز العمل الميداني ، حيث تم انجازه أثناء امتحانات الدورة الفصلية الثانية للعام الدراسي 2008– 2009 م و امتد من تاريخ 6/1 / 2009 و لغاية 28 / 6 / 2009 (يمثل ذلك المجال الزماني للدراسة) ، و قد تم اختيار هذا التوقيت لضمان اشتمال العينة على كافة الطلبة مع اختلاف ظروفهم (أي الطلبة المتفرغين و الغير متفرغين للدراسة الجامعية) .

و بذلك بلغ حجم العينة (367) مفردة ، حيث أن وحدة العينة (المفردة) في هذه الدراسة هي الطالب الجامعي (ذكر / أنثى) المسجل في السنة الأولى أو الأخيرة في أحد كليات جامعة حلب – ضمن القبول العام أو الموازي – للعام الدراسي 2008 – 2009 م .

وقد كانت عينة الدراسة عينة عشوائية متعددة المراحل ، حيث تم تقسيم طلبة جامعة حلب– كمجتمع أصلي للدراسة – إلى سبعة أجزاء هي طلاب : الطب – الهندسة – الاقتصاد – الحقوق – العلوم – التربية – الآداب و العلوم الإنسانية ، ثم تم اختيار عينة عشوائية ضمت طلبة سبع كليات تمثل كل كلية جزء من الأجزاء السبعة السابقة ، و قد شملت هذه العينة على طلاب (كلية الطب البشري – كلية الهندسة المدنية – كلية الاقتصاد – كلية الحقوق – كلية العلوم – كلية التربية – كلية الآداب و العلوم الإنسانية) و بعد ذلك تم اختيار عينة عشوائية احتوت على طلبة سبعة أقسام يمثل كل منها طلبة كلية من الكليات السبعة السابق ذكرها ، و هذه الأقسام هي حسب الترتيب السابق طلاب : (الطب البشري – الهندسة المدنية عام – الاقتصاد – الحقوق – الرياضيات – معلم صف – علم اجتماع) ، ثم تم تقسيم كل قسم من الطلبة إلى طبقتين (حسب الجنس) (ذكور / إناث) ، و قد تم تحديد عدد المفردات الواجب

سحبها من كل طبقة بما يتناسب مع حجم هذه الطبقة بالنسبة للمجتمع الأصلي ، و أخيراً تـم سحب هذه المفردات كعينة تصادفية .

طلبة جامعة حلب

طلبة الطب	طلبة الهندسة	طلبة الاقتصاد	طلبة الحقوق	طلبة العلوم	طلبة التربية	طلبة الآداب و العلوم الإنسانية
طلبة كافة أجزاء الجامعة						

طلبة كلية الطب البشري	طلبة كلية الهندسة المدني	طلبة كلية الاقتصاد	طلبة كلية الحقوق	طلبة كلية العلوم	طلبة كلية التربية	طلبة كلية الآداب و العلوم الإنسانية
طلبة الكليات الممثلة لكل جزء من الأجزاء السابقة						

طلبة الطب البشري	طلبة الهندسة المدني عام	طلبة الاقتصاد	طلبة الحقوق	طلبة الرياضيات	طلبة معلم صف	طلبة علم الاجتماع
طلبة الأقسام الممثلة لكل كلية من الكليات السابقة						

ذكور/ إناث	ذكور/ إناث	ذكور/ إناث	ذكور/ إناث	ذكور/ إناث	ذكور/ إناث	ذكور/ إناث
التقسيم حسب الجنس لكل قسم						

طلبة كليات جامعة حلب المسجلين في السنة الأولى (تعليم عام / تعليم موازي) للعام الدراسي 2008 – 2009						
القسم	توزع الطلاب في المجتمع الأصلي			توزع الطلاب في العينة		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
طلبة الطب البشري	384	297	681	4	3	7
طلبة الهندسة المدني عام	3505	1314	4819	35	13	48
طلبة الاقتصاد	1201	417	1618	12	4	16
طلبة الحقوق	1981	623	2604	20	6	26
طلبة الرياضيات	1632	1507	3139	16	15	31
طلبة معلم صف	398	1170	1568	4	12	16
طلبة علم الاجتماع	3387	4459	7846	34	45	79
المجموع	12488	9787	22275	125	98	223

طلبة كليات جامعة حلب المسجلين في السنة الأخيرة (تعليم عام / تعليم موازي) للعام الدراسي 2008 – 2009						
القسم	توزع الطلاب في المجتمع الأصلي			توزع الطلاب في العينة		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
طلبة الطب البشري	438	238	676	4	3	7
طلبة الهندسة المدني عام	1225	466	1691	12	5	17
طلبة الاقتصاد	966	434	1400	10	4	14
طلبة الحقوق	1582	442	2024	16	4	20
طلبة الرياضيات	1102	842	1944	11	8	19
طلبة معلم صف	318	550	868	3	6	9
طلبة علم الاجتماع	2663	3126	5789	27	31	58
المجموع	8294	6098	14329	83	61	144

رابعاً : تصميم الاستمارة :

تم تصميم استمارة بحث تتضمن أربعة أقسام :

أ- القسم الأول : بيانات شخصية عن الطالب الجامعي.

ب- القسم الثاني : واقع مؤسستي التربية و التعليم فيما يتعلق بالمطالعة .

ت- القسم الثالث : واقع ممارسة المطالعة لدى الطالب الجامعي .

ث- القسم الرابع : واقع الوعي بأهمية المطالعة لدى الطالب الجامعي .

و قد تم تحكيم الاستمارة من قبل عدد من الأساتذة في قسم علم الاجتماع *

خامساً : النموذج النظري للدراسة :

تم إعداد النموذج النظري للدراسة الميدانية بهدف توضيح كيفية دراسة العوامل الاجتماعية المحددة لثقافة المطالعة لدى طلبة جامعة حلب في ضوء النظرية الوظيفية البنائية عند تالكوت بارسونز .

* تم تحكيم استمارة الدراسة الميدانية من قبل الأساتذة : د . هاني عمران – د . أكرم القش – د . حسام السعد .

(النموذج النظري)

العوامل الاجتماعية المحددة لثقافة المطالعة لدى طلبة جامعة حلب

وفق (النظرية البنائية الوظيفية عند تالكوت بارسونز)

النسق الاجتماعي

النسق الاقتصادي

النسق السياسي (تعبئة الموارد)

نسق التنشئة الاجتماعية : الأسرية
المدرسية

مؤسسات الضبط الاجتماعي : المؤسسات الاجتماعية : الجامعة
المكتبات

الوسائل الثقافية : الكتب
الإنترنت
وسائل الاتصال الجماهيري

النسق الثقافي

" لا تفسر الثقافة كنسق امبريقي، و إنما كنوع من تجريد عناصر النسقين الاجتماعي و الشخصية " (أنظر : تيماشيف ، 1982، 363)

نسق الشخصية

الحاجة إلى قبول الآخر 57

القيم (التي تجعل الفرد يتمسك بالمعايير) 37، 72,71,70,67,66,60,59,58 ،73

توقعات الدور التي تؤثر في اختيار الفرد لفعله للحصول على الاستجابة المناسبة 69,68,65,64,63,62,61

النسق العضوي

الجنس	1
الدراسة الجامعية : السنة	2
التخصص	3
مكان الإقامة	4
التفرغ	5
الدخل الشخصي	6
الحالة الصحية	7
استعدادات الفرد في التعامل مع	
اللغات الأجنبية	8 ،9
الحاسب	10 ،11
المقدرة اللغوية	12

النسق الاجتماعي

النسق الاقتصادي

العمل 5
الدخل : الشخصي 6
الأسري 17

المقدرة المادية
(على استخدام الوسائل الثقافية):
الكتب 52
الإنترنت 40

النسق السياسي
(تعبئة الموارد)

سياسة القبول الجامعي 62,31
سياسة الدراسات العليا 61
سياسة العمل 63
الفاعلية في المجتمع 58

نسق التنشئة الاجتماعية

التنشئة الأسرية:
الترتيب بين الأخوة 13
الوالدان :
مستوى التعليم 14
المهنة 16,15
التشجيع على المطالعة
وجود مكتبة 18، 20,19، 21
22
جو المنزل 23
المشاركة في اتخاذ القرار 58

التنشئة المدرسية :
التشجيع على المطالعة
وجود مكتبة 27,26,25,24
ثقافة الحوار 28,29
نشاطات المدرسة 30

الروابط المجتمعية
(مؤسسات الضبط الاجتماعي)
المؤسسات الاجتماعية

واقع المكتبات 47,46
سياسة التعليم الجامعي :
أسلوب الدراسة 32
الأبحاث و المشاريع 35,34,33
المشاركة في أنشطة الجامعة 36، 48
الوسائل الثقافية : الكتب / الإنترنت
واقع ممارستها 48، 49، 50
العلاقة بالتخصص 51 / 44
أسعارها 52 / 40
عدد ساعات المطالعة 53 / 41

تفضيل المطالعة من حيث
المواضيع 54 / 42
اللغة 55 / 45
وجود خطة 56 / 43

وسائل الاتصال الجماهيري
واقع استخدامها:
عدد الساعات 39

سادساً : الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الميدانية :

أ- النسب المئوية Percentages .

ب- الوسط الحسابي Arithmetic Mean .

ت- معامل الارتباط (بيرسون r) The Correlation Coefficient (Pearson r).

ث- اختبار المعنوية لبيرسون t A Significance Test For Pearson .

و قد تمت جميع العمليات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS .

أما عملية التحليل الإحصائي للقيمة الناتجة المعبرة عن معامل الارتباط بيرسون فقد تم التعامل معها باعتبار معامل بيرسون للارتباط عبارة عن " إحصاءة يتم الحصول عليها من بيانات عينة ، و هو بذلك مجرد تقدير لمعلمة مجتمع إحصائي " (فرانكفورت ، 2004 ، 471) فمعامل الارتباط بيرسون r يقوم بوصف العلاقة بين متغيرين في عينة (مقابل معامل الارتباط P الذي يصف العلاقة بين متغيرين في مجتمع) .

إذا كانت قيمة معامل الارتباط بيرسون $r = 0$ (لا يوجد علاقة بين المتغيرين في العينة) .

إذا كانت قيمة معامل الارتباط بيرسون $r \neq 0$ (يوجد علاقة بين المتغيرين في العينة) .

إذا كانت قيمة معامل الارتباط بيرسون $r = 1$ (الارتباط بين المتغيرين في العينة تام) .

فقيمة معامل الارتباط بيرسون يجب أن تتراوح بين $-1 \leq r \leq +1$

r موجبة : الارتباط طردي

r سالبة : الارتباط عكسي

إلا أن r عرضة لتقلبات المعاينة ، الأمر الذي يدفع إلى اختبار معنويته الإحصائية ، التي هي عبارة عن تقييم لاحتمال أن يعود الارتباط الناتج لخطأ المعاينة (أنظر : فرانكفورت ، 2004 ، 471) .

في اختبار المعنوية الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسون يتم تحديد فرضية البحث Research Hypothesis التي يرمز لها عادة بـ H1 ، و فرضية العدم Null Hypothesis التي يرمز لها عادة بـ H0 (أنظر : فرانكفورت ، 2004 ، 459) .

وفي اختبار المعنوية الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسون تنص فرضية العدم على أن الارتباط في المجتمع الإحصائي صفر ، و تنص فرضية البحث على أن الارتباط ليس صفراً

$$H0 : P = 0$$

$$H1 : P \neq 0$$

كما يتم تحديد مستوى المعنوية $\alpha = 0,05$ و $0,01$ (و هما القيمتان الأكثر شيوعاً في العلوم الاجتماعية) ، و هذا يعني ضرورة رفض فرضية العدم إذا كانت نتيجة العينة ضمن النتائج التي سوف تحدث بالصدفة لا تزيد عن نسبة 5 أو نسبة 1 (أنظر : فرانكفـورت ، 2004 ، 462 ، 472 ،466) .

مع الانتباه إلى احتمال حدوث أحد الخطأين التاليين :

1) خطأ من النوع I : رفض فرضية صحيحة

2) خطأ من النوع II : قبول فرضية خاطئة (أنظر : فرانكفورت ، 2004 ، 465) .

الفصل الخامس

الجانب الميداني الخاص بتفسير نتائج التحليل

أولاً : تفسير الجداول ذات متغير واحد.

ثانياً : تفسير الجداول ذات متغيرين.

ثالثاً : تفسير الجداول ذات ثلاث متغيرات.

أولاً : تفسير الجداول ذات متغير واحد :

أ- خصائص عينة الدراسة :

1- الجنس :

جدول رقم (1) : يبين التوزع التكراري لعينة الدراسة على أساس الجنس .

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	208	56,6
أنثى	159	43,4
المجموع	367	100

يتوافق هذا التقسيم مع نسبة الذكور و الإناث الأساسية داخل المجتمع الأصلي للدراسة .

2- السنة الدراسية :

جدول رقم (2) : يبين التوزع التكراري لعينة الدراسة على أساس السنة الدراسية .

السنة الدراسية في الجامعة	العدد	النسبة
سنة أولى	223	60,8
سنة أخيرة	144	39,2
المجموع	367	100

يتوافق هذا التقسيم مع نسبة طلاب السنة الأولى و الأخيرة داخل المجتمع الأصلي للدراسة.

3- نوع التخصص :

جدول رقم (3) : يبين التوزع التكراري لعينة الدراسة على أساس نوع التخصص .

نوع التخصص	العدد	النسبة
تربية	25	6,8
آداب	137	37,3
هندسة	65	17,7
طب	14	3,9
اقتصاد	30	8,2
حقوق	46	12,5
علوم	50	13,6
المجموع	367	100

يتوافق هذا التقسيم مع نسبة طلاب التخصصات المختلفة داخل المجتمع الأصلي للدراسة.

4- مكان الإقامة :

جدول رقم (4) : يبين التوزع التكراري لعينة الدراسة على أساس مكان الإقامة .

مكان الإقامة	العدد	النسبة
مدينة	288	78,5
ريف	79	21,5
المجموع	367	100

يتبين من الجدول رقم (4) أن نسبة عالية من طلبة جامعة حلب هم من المدينة .

5- التفرغ للدراسة :

جدول رقم (5) : يبين التوزع التكراري لعينة الدراسة على أساس التفرغ للدراسة.

التفرغ للدراسة	العدد	النسبة
متفرغ تماماً للدراسة	233	63,5
غير متفرغ للدراسة	134	36,5
المجموع	367	100

يتبين من الجدول رقم (5) أن % 63,5 من طلبة عينة الدراسة متفرغين تماماً للدراسة الجامعية ، و هذا مؤشر هام يفيدنا لاحقاً في التحقق من أسباب عدم ممارسة المطالعة لدى الطلبة .

6- المستوى الاقتصادي :

جدول رقم (6) : يبين التوزع التكراري لعينة الدراسة على أساس المستوى الاقتصادي .

المستوى الاقتصادي	العدد	النسبة
منخفض	74	20,2
مرتفع	293	79,8
المجموع	367	100

يتبين من الجدول رقم (6) أن % 79,8 من طلبة عينة الدراسة يعدون من ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع ، و هذا مؤشر هام يفيدنا لاحقاً في التحقق من أسباب عدم ممارسة المطالعة لدى الطلبة .

7- الحالة الصحية *:

جدول رقم (7) : يبين التوزع التكراري لعينة الدراسة على أساس الحالة الصحية .

الحالة الصحية	العدد	النسبة
صحيح	357	97,3
مريض	10	2,7
المجموع	367	100

يبين الجدول رقم (7) أن 97,3 % من طلبة عينة الدراسة لا يعانون من أي إعاقة.

8- الترتيب بين الأخوة

جدول رقم (8) : يبين التوزع التكراري لعينة الدراسة على أساس الترتيب بين الأخوة .

الترتيب بين الأخوة	العدد	النسبة
الأكبر	115	31,3
ما بين الأكبر و الأصغر	193	52,6
الأصغر	54	14,7
ليس لديه أخوة أو أخوات	5	1,4
المجموع	367	100

* الهدف من هذا السؤال هو التعرف إلى تأثير الجانب العضوي (النسق العضوي) على الطالب الجامعي فيما يخص وعيه بأهمية تحصيل المعرفة و سعيه لتحقيق هذا الهدف .

9- المستوى التعليمي للوالدين :

جدول رقم (9) : يبين التوزع التكراري لعينة الدراسة على أساس المستوى التعليمي للوالدين .

المستوى التعليمي للوالدين	الأم		الأب	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أمي	89	24,3	22	6
ملم	20	5,4	26	7,1
ابتدائي	65	17,7	48	13,1
إعدادي	61	16,6	54	14,7
ثانوي	45	12,3	48	13,1
معهد	38	10,3	49	13,3
جامعي و ما فوق	49	13,4	120	32,7
المجموع	367	100	367	100

يبين الجدول رقم (9) أن طلبة عينة الدراسة ينتمون إلى أسر تتميز بأن المستوى التعليمي للأم متوسط مائل إلى المنخفض (24,3 % الأم أمية) ، في حين أن المستوى التعليمي للأب متوسط مائل إلى المرتفع (32,7 % الأب جامعي و ما فوق) .

10 – طبيعة عمل الوالدين:

جدول رقم (10) : يبين التوزع التكراري لعينة الدراسة على أساس طبيعة عمل الوالدين .

طبيعة عمل الوالدين	الأم		الأب	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
لا يعمل	302	82,2	5	1,4
عمل فكري	55	15	106	28,9
عمل عضلي	10	2,8	256	69,7
المجموع	367	100	367	100

يبين الجدول رقم (10) أن (82,2%) من طلبة عينة الدراسة ينتمون إلى الأسر تكون فيها الأم غير عاملة ، كما يبين أن (% 69,7) من طلبة عينة الدراسة ينتمون إلى أسر يكون عمل الأب فيها عضلي .

ب- واقع ثقافة المطالعة (و عياً و ممارسة) لدى عينة الدراسة :

جدول رقم (11) : يوضح التوزع التكراري لممارسة المطالعة من الكتاب لدى طلاب عينة الدراسة .

ممارسة المطالعة من الكتاب	العدد	النسبة
يُطالع	268	73,0
لا يُطالع	99	27,0
المجموع	367	100,0

يبين الجدول رقم (11) أن 73% من طلبة جامعة حلب يطالعون من الكتب (نسخ ورقية) في حين أن 27 % لا يطالعون أبداً من الكتب ، و هي نسبة عالية جداً و سيتم التحقق من صحتها في الأسئلة اللاحقة .

و من بين الطلبة الذين لا يقرؤون جاءت نسبة (50,5%) لا يعرفون ما سبب عدم قراءتهم ، كما هو مبين في الجدول رقم (12) :

جدول رقم (12) : يبين أسباب عدم المطالعة من قبل الطلبة الذين لا يطالعون أبداً من أصل عينة الدراسة .

أسباب عدم المطالعة لدى الطلبة الذين لا يطالعون أبداً	العدد	النسبة
لا يوجد وقت	28	28,3
الكتب قديمة/ غير ممتعة	3	3
لا أحب القراءة	12	12,1
الوسائل الثقافية غير متوفرة	4	4,0
لا فائدة من المطالعة	2	2
لا أعرف	50	50,5
المجموع	99	100,0

و بما أن الطلبة الذين لا يقرؤون هم الأكثر قدرة على توصيف أسباب عدم قراءتهم ، فإن هذه النسبة تعتبر مؤشراً خطيراً يجعلنا ننحي أي عوامل أخرى قد يُعتقد أنها تسهم في إبعاد الطلبة عن ممارسة المطالعة – لأنها لو كانت موجودة حقاً لاحتلت النسبة الأعلى – و اعتبارها عوامل ثانوية مكملة لعامل أساسي ، هذا العامل لا يمتلك الطلبة إدراكا لماهيته (الأمر الذي دفعهم إلى قول " لا أعرف ") ، ونعتقد بالاستناد إلى الدراسة النظرية* أن هذا العامل الأساسي ، يكمن في عدم توفر وظيفة واضحة للمطالعة في المجتمع ، الأمر الذي يجعلها تحتل مكاناً ثانوياً في سلم أولويات الفرد (وعياً و ممارسة و ثقافة) ، فلا يمنحها الطلبة الأولوية من وقتهم و مالهم و جهدهم ...الخ ، بحيث لا يبقى لها سوى ما هو متبقي من

* أنظر الفصل الثاني من الرسالة .

الممارسات الأخرى (التي يعتقد الطلبة أنها تحتل أهمية وظيفية في حياتهم) ، معتقدين أن هذا الجزء المتبقي لا يكفيهم لامتلاك (وعي وممارسة و ثقافة) المطالعة ، معتبرين ذلك السبب الأساسي لعدم ممارستهم لها (و قد ظهر ذلك عند سؤال جميع طلبة عينة الدراسة حول رأيهم عن أسباب عدم ممارسة غيرهم من الطلبة الجامعيين للمطالعة) ، حيث جاءت الإجابات كما يلي :

- وافق 46,9% من طلبة عينة الدراسة على اعتبار عدم توفر المال و الوقت الكافيين أحد الأسباب الرئيسية لعدم ممارسة الطلبة الجامعيين للمطالعة .

جدول رقم (13) : يوضح التوزع التكراري لاعتبار عدم توفر المال هو أحد أسباب عدم ممارسة الطلبة الجامعيين للمطالعة .

عدم ممارسة المطالعة بسبب عدم توفر المال الكافي	العدد	النسبة
نعم	172	46,9
لا	195	53,1
المجموع	367	100,0

جدول رقم (14) : يوضح التوزع التكراري لاعتبار عدم توفر الوقت هو أحد أسباب عدم ممارسة الطلبة الجامعيين للمطالعة .

عدم ممارسة المطالعة بسبب عدم توفر الوقت الكافي	العدد	النسبة
نعم	172	46,9
لا	195	53,1
المجموع	367	100,0

- وافق 45,8% من طلبة عينة الدراسة على اعتبار الجهل بقيمة العلم و أهميته أحد الأسباب الرئيسية لعدم ممارسة الطلبة الجامعيين للمطالعة.

جدول رقم (15) : يوضح التوزع التكراري لاعتبار الجهل بقيمة العلم و أهميته هو أحد أسباب عدم ممارسة الطلبة الجامعيين للمطالعة.

عدم ممارسة المطالعة بسبب الجهل بقيمة العلم و أهميته	العدد	النسبة
نعم	168	45,8
لا	199	54,2
المجموع	367	100,0

- وافق 33,2% من طلبة عينة الدراسة على اعتبار سوء وضع المؤسسات الثقافية و عدم توفر المصادر اللازمة لممارسة المطالعة أحد الأسباب الرئيسية لعدم ممارسة الطلبة الجامعيين للمطالعة .

جدول رقم (16) : يوضح التوزع التكراري لاعتبار سوء وضع المؤسسات الثقافية هو أحد أسباب عدم ممارسة الطلبة الجامعيين للمطالعة.

عدم ممارسة المطالعة بسبب سوء وضع المؤسسات الثقافية	العدد	النسبة
نعم	122	33,2
لا	245	66,8
المجموع	367	100,0

جدول رقم (17) : يوضح التوزع التكراري لاعتبار عدم توفر المصادر اللازمة لممارسة المطالعة أحد أسباب عدم ممارسة الطلبة الجامعيين للمطالعة.

عدم ممارسة المطالعة بسبب عدم توفر المصادر اللازمة لممارسة المطالعة	العدد	النسبة
نعم	122	33,2
لا	245	66,8
المجموع	367	100,0

- وافق 29,2% من طلبة عينة الدراسة على اعتبار ضعف الطلبة أنفسهم (نقصد هنا عدم امتلاك الطلبة لمهارات ممارسة المطالعة) أحد الأسباب الرئيسية لعدم ممارسة الطلبة الجامعيين للمطالعة .

جدول رقم (18) : يوضح التوزع التكراري لاعتبار ضعف الطلاب هو أحد أسباب عدم ممارسة الطلبة الجامعيين للمطالعة .

عدم ممارسة المطالعة بسبب ضعف الطلاب	العدد	النسبة
نعم	107	29,2
لا	260	70,8
المجموع	367	100,0

- وافق 9,0% من طلبة عينة الدراسة على اعتبار عدم وجود وظيفة للمطالعة أحد الأسباب الرئيسية لعدم ممارسة الطلبة الجامعيين للمطالعة .

جدول رقم (19) : يوضح التوزع التكراري لاعتبار عدم وجود وظيفة للمطالعة هو أحد أسباب عدم ممارسة الطلبة الجامعيين للمطالعة .

عدم ممارسة المطالعة لأنه لا فائدة ترجى من المطالعة	العدد	النسبة
نعم	33	9
لا	334	91
المجموع	367	100,0

جدول رقم (20) : يوضح الوسط الحسابي لكل من مدة استخدام الانترنت في الأسبوع ، و عمر بداية المطالعة من الكتب ، و مدة القراءة السنوية من الكتاب ، و مدة وقت الفراغ اليومي ، لدى طلاب عينة الدراسة .

	العدد	المتوسط
عمر بداية المطالعة من الكتاب	268	10,15
مدة المطالعة السنوية من الكتاب	268	342,3506
مدة المطالعة الأسبوعية من الانترنت	333	8,99
مدة وقت الفراغ اليومي	364	6,61

يتبين من الجدول أن متوسط عمر بداية المطالعة من الكتاب لدى طلبة عينة الدراسة (10,15) سنة ، و يؤكد على ذلك الجدول التوزع التكراري التالي :

جدول رقم (21) : يوضح التوزع التكراري لعمر بداية ممارسة المطالعة لدى طلاب عينة الدراسة الذين يمارسون المطالعة .

عمر بداية المطالعة	العدد	النسبة
3	1	.4
4	3	1.1
5	8	3
6	30	11.2
7	20	7.5
8	15	5.6
9	20	7.5
10	38	14.2
11	14	5.2
12	25	9.3
13	16	6.0
14	17	6.3
15	15	5.6
16	9	3.4
17	7	2.6
18	6	2.2
19	4	1.5
20	2	.7
لا أذكر	18	6.7
المجموع	268	100.0

و يشير هذا الجدول أيضاً إلى أن 73 % من طلبة عينة الدراسة طالعوا في الصغر في حين أن 27 % لم يطالعوا في الصغر ، و بمقارنة هذه النسبة مع نسبة الطلبة الذين يطالعون الآن ، نجد أن النسبتين متساويتين و هذا مؤشر لأهمية المطالعة في الصغر لتكوين عادة المطالعة في الكبر ، و هذا يتم ضمن إطار المؤسسات الاجتماعية الأولى التي يمر عليها الطفل و لا سيما العائلة و المدرسة ، و هذا ما أكد عليه (تالكوت بارسونز) من دور التنشئة الاجتماعية (ضمن العائلة خصيصاً) في تكوين ميول الفرد و اتجاهات سلوكه .

و بالعودة إلى الجدول رقم (20) ، يتبين لنا متوسط مدة المطالعة السنوية من الكتاب لدى الطلبة الذين يطالعون ، و التي بلغت (342,3506) ساعة ، ، و بالتالي يكون متوسط مدة المطالعة السنوية من الكتاب من قبل جميع أفراد عينة الدراسة (249,99989) ، و بالتالي فإن متوسط مدة المطالعة اليومية من الكتاب من قبل طلبة جامعة حلب (0,6849312) ساعة أي (41,095873) دقيقة .

كما يتبين من الجدول رقم (20) أن متوسط مدة الاستخدام الأسبوعي للانترنت من قبل الطلبة الذين يستخدمونه هو (8,99) ساعة ، و بالتالي يكون متوسط مدة الاستخدام الأسبوعي للانترنت من قبل جميع أفراد عينة الدراسة (8,157139)، و بالتالي فإن متوسط مدة الاستخدام اليومي للانترنت من قبل طلبة جامعة حلب (1,1653056) ساعة أي (69,918334) دقيقة.

جدول رقم (22) : يوضح التوزع التكراري لواقع ممارسة المطالعة من الكتاب (من حيث مجال التخصص) لدى طلاب عينة الدراسة الذين يمارسون المطالعة .

ممارسة المطالعة من الكتاب (من حيث مجال التخصص)	العدد	النسبة
مجال التخصص	23	8,6
خارج مجال التخصص	73	27,2
في المجالين	172	64,2
المجموع	268	100,0

جدول رقم (23) : يوضح التوزع التكراري لواقع ممارسة المطالعة من الكتاب (من حيث اللغة) لدى طلاب عينة الدراسة الذين يمارسون المطالعة .

واقع ممارسة المطالعة من الكتاب (من حيث اللغة)	العدد	النسبة
كتب عربية	163	60.8
كتب مترجمة	69	25.7
كتب أجنبية	10	3.7
كتب عربية و مترجمة	18	6.7
كتب مترجمة و أجنبية	3	1.1
كتب عربية و أجنبية	4	1.5
كل ما سبق	1	.4
المجموع	268	100.0

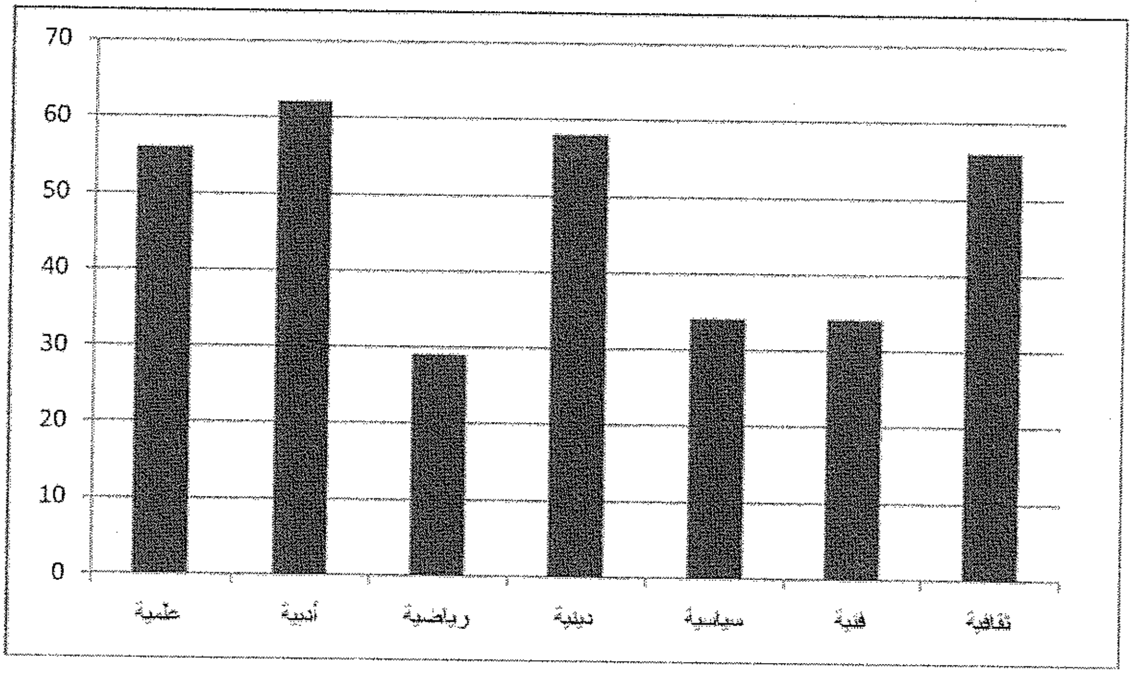
جدول رقم (24) : يوضح التوزع التكراري لواقع ممارسة المطالعة من الكتاب (من حيث خطة المطالعة) لدى طلاب عينة الدراسة الذين يمارسون المطالعة .

ممارسة المطالعة من الكتاب (من حيث خطة المطالعة)	العدد	النسبة
وفق خطة	44	16,4
بشكل عشوائي	224	83,6
المجموع	268	100,0

تبين الجداول الثلاثة السابقة (22- 23- 24) أن المطالعة من الكتب لدى طلبة عينة الدراسة تتصف بأنها عشوائية (من غير خطة) ، في مجالات مختلفة ، و باللغة العربية.

في حين أن المواضيع التي يقوم طلبة جامعة حلب بمطالعتها من الكتب هي على التوالي: أدبية – دينية – علمية – ثقافية– سياسية – فنية – رياضية *.

رسم توضيحي (1) : يبين التوزع التكراري لموضوعات المطالعة من الكتاب لدى طلبة عينة الدراسة.



جدول رقم (25) : يوضح التوزع التكراري لواقع ممارسة المطالعة من الانترنت (من حيث خطة المطالعة) لدى طلاب عينة الدراسة الذين يمارسون المطالعة من الانترنت .

ممارسة المطالعة من الانترنت (من حيث خطة المطالعة)	العدد	النسبة
وفق خطة	39	17,7
بشكل عشوائي	181	82,3
المجموع	220	100,0

* تم عرض الجداول الموضحة لهذه النتيجة في ملاحق الدراسة.

جدول رقم (26) : يوضح التوزع التكراري لواقع ممارسة المطالعة من الانترنت (من حيث مجال التخصص) لدى طلاب عينة الدراسة الذين يمارسون المطالعة من الانترنت .

ممارسة المطالعة من الانترنت (من حيث مجال التخصص)	العدد	النسبة
مجال التخصص	23	10,5
خارج مجال التخصص	45	20,5
في المجالين	152	69,1
المجموع	220	100,0

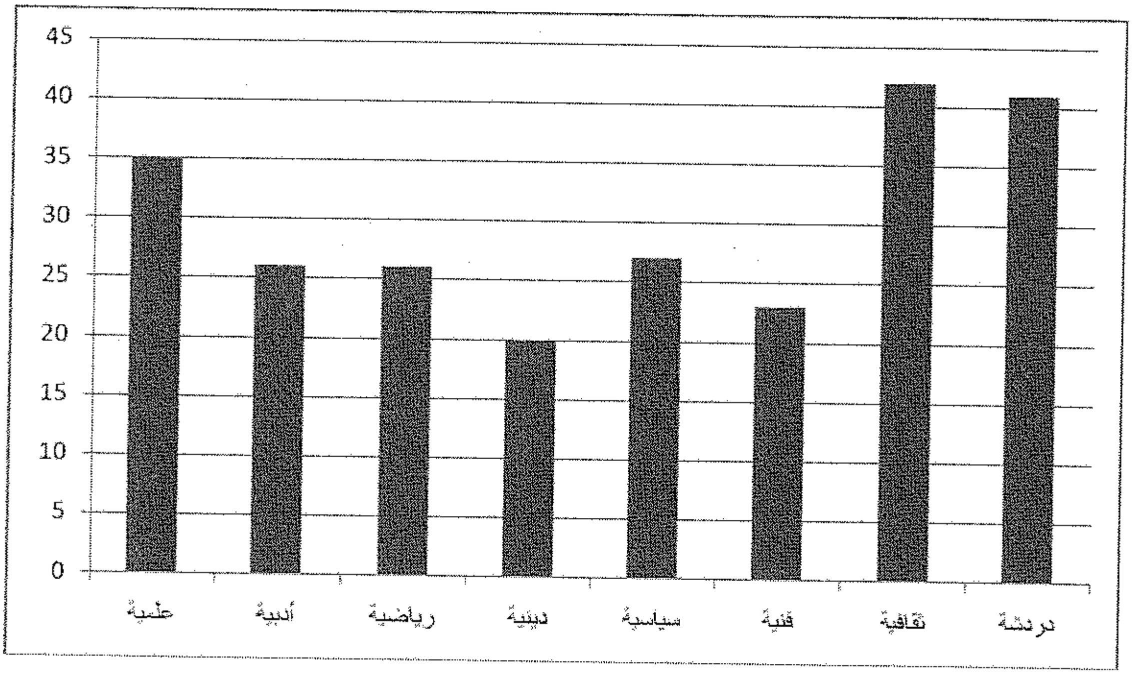
جدول رقم (27) : يوضح التوزع التكراري لواقع ممارسة المطالعة من الانترنت (من حيث اللغة) لدى طلاب عينة الدراسة الذين يمارسون المطالعة من الانترنت .

ممارسة المطالعة من الانترنت (من حيث اللغة)	العدد	النسبة
باللغة العربية	122	55,5
باللغة الأجنبية	17	7,7
باللغتين معاً	81	36,8
المجموع	220	100,0

يبين الجداول الثلاثة السابقة (25- 26-27) أن المطالعة من الانترنت لدى طلبة عينة الدراسة تتصف بأنها عشوائية (من غير خطة) ، في مجالات مختلفة ، و باللغة العربية ، كما تبين الجداول الثلاثة السابقة أن 59,9 % من الطلبة يطالعون من الانترنت ، مقابل 40,1 % لا يطالعون .

أكثر المواقع التي يقوم طلبة عينة الدراسة بارتيادها عبر الانترنت هي على التوالي : الثقافية – الدردشة – العلمية – السياسية – الأدبية – الرياضية – الفنية – الدينية *.

رسم توضيحي (2) : يبين التوزع التكراري لموضوعات المطالعة من الانترنت لدى طلبة عينة الدراسة .



كما يبين الجدول رقم (20) متوسط مدة وقت الفراغ اليومي لدى طلبة عينة الدراسة .

، فباستثناء ثلاثة أفراد من العينة لم يستطيعوا تحديد مدة وقت الفراغ اليومي بدقة ، بلغ متوسط هذه المدة (6,61) ساعة ، و يؤكد على ذلك الجدول رقم (28) :

* تم عرض الجداول الموضحة لهذه النتيجة في ملاحق الدراسة .

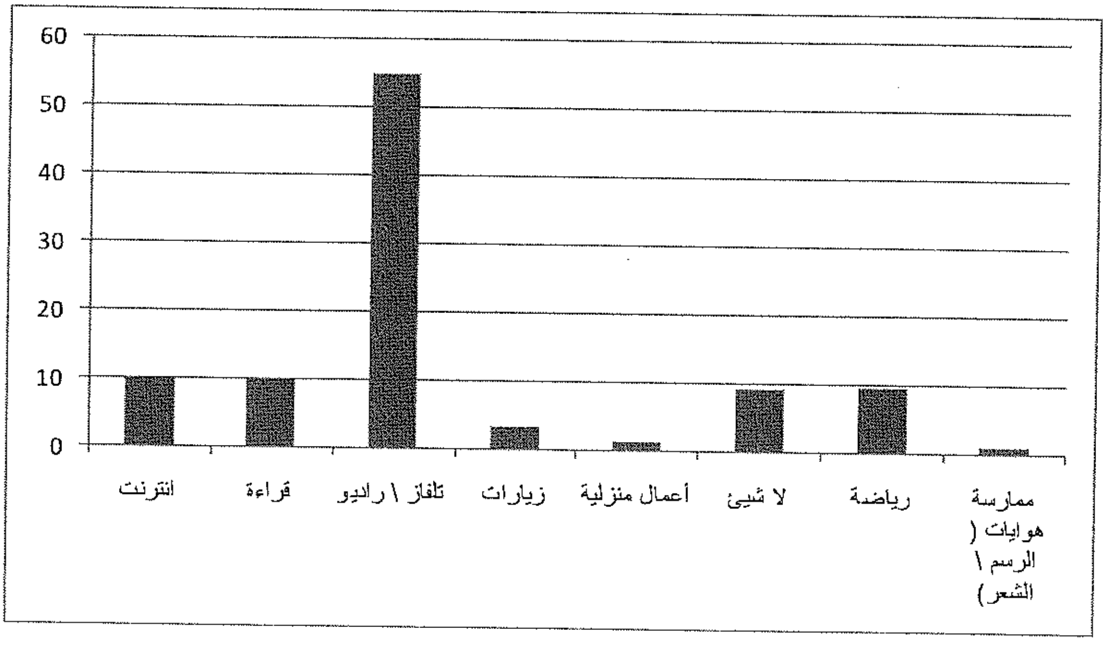
جدول رقم (28) : يوضح التوزع التكراري لمدة وقت الفراغ اليومي لـدى طـلاب عينـة الدراسة .

مدة وقت الفراغ اليومي	العدد	النسبة
0	4	1.1
1	5	1.4
2	25	6.8
3	41	11.2
4	44	12.0
5	54	14.7
6	51	13.9
7	32	8.7
8	28	7.6
9	5	1.4
10	31	8.4
12	6	1.6
13	1	.3
15	5	1.4
16	32	8.7
لا أعرف	3	.8
المجموع	367	100.0

جدول رقم (29) : يوضح التوزع التكراري لأكثر النشاطات ممارسة في وقت الفراغ من قبل طلاب عينة الدراسة .

أكثر النشاطات ممارسة في وقت الفراغ	العدد	النسبة
انترنت	37	10.2
قراءة	36	9.9
تلفاز \ راديو	200	54.9
زيارات	13	3.6
أعمال منزلية	5	1.4
لا شيء	34	9.3
رياضة	35	9.6
ممارسة هوايات (الرسم \ الشعر)	4	1.1
المجموع	364	100.0

رسم توضيحي (3) : يبين التوزع التكراري لأكثر النشاطات ممارسة في وقت الفراغ لدى طلبة عينة الدراسة



يوضح الجدول رقم (29) أن أكثر النشاطات ممارسة في وقت الفراغ من قبل طلبة عينة الدراسة كما يلي : حيث جاءت النسبة الأعلى وهي (54,9%) تشير إلى كون وسائل الاتصال الجماهيري تمثل أكثر النشاطات ممارسة في وقت الفراغ ، كما جاءت نسبة (9,3 %) تعبر أن الطلبة لا يقومون بأي شيء أثناء وقت الفراغ ، مقابل نسبة (0.8 %) لم يستطيعوا تحديد مدة وقت فراغهم ، الأمر الذي يشير إلى غياب تحديد واضح لمفهوم وقت الفراغ لديهم و عدم قدرتهم على التمييز بين وقت العمل ووقت الفراغ .

إن معرفة أكثر النشاطات ممارسة في وقت الفراغ يلغي احتمال عدم ممارسة الطلبة للمطالعة نتيجة لضيق الوقت ، و الذي جاءت النسبة (46,9%) – أنظر الجدول رقم (14)– من طلبة عينة الدراسة يرون أن عدم ممارسة الطلبة الجامعيين للمطالعة هو لعدم توفر الوقت الكافي ، و هذا يحيلنا إلى البحث في النشاطات الأكثر أهمية و التي يعطيها الطلبة الأولوية من وقتهم و يعود ذلك إلى الدور الوظيفي الذي تقوم به المطالعة في حياتهم .

كذلك تحيلنا نسبة (46,9%) – أنظر الجدول رقم (13)– من طلبة عينة الدراسة الذين يرون أن عدم ممارسة الطلبة الجامعيين للمطالعة يعود لعدم توفر المال الكافي ، إلى البحث في الممارسات الأكثر أولوية بالنسبة للطلبة و التي يتم الإنفاق عليها قبل المطالعة .

و ما يؤكد على هذا نسبة (45,8 %) – أنظر الجدول رقم (15)– من طلبة عينة الدراسة الذين يرون أن عدم ممارسة الطلبة الجامعيين للمطالعة يعود إلى الجهل بقيمة العلم و أهميته { و هو مؤشر هام على الوعي الذي يمتلكه الطلبة حول أهمية العلم ، و الذي لا يترجم على شكل ممارسة كما هو مبين في الجدول رقم (31) و الجدول رقم (32) } .

و يؤكد ذلك الجدول رقم (30) و الذي يبين الدافع وراء متابعة التعليم الجامعي و العالي لدى طلاب عينة الدراسة ، حيث جاءت أعلى نسبة (66,5%) تشير إلى أن الهدف الأول من متابعة التعليم هو المكانة الاجتماعية ، و هذا ما أكدت عليه الدراسة النظرية * من اعتبار

* أنظر الفصل الثالث من الرسالة .

التحصيل العلمي في المجتمع العربي أصبح (بروتوكولاً اجتماعيـاً) ، ثـم جـاءت نسـبة (57,2%) تشير إلى أن الهدف الثاني من متابعة التعليم هو الحصول على فرصة عمل ، ثم نسبة (56,7%) تشير إلى أن الهدف الثالث من متابعة التعليم هـو الطمـوح للمعرفـة و الاطلاع .

جدول رقم (30) : يوضح التوزع التكراري لدوافع متابعة التحصيل العلمي لدى طـلاب عينة الدراسة .

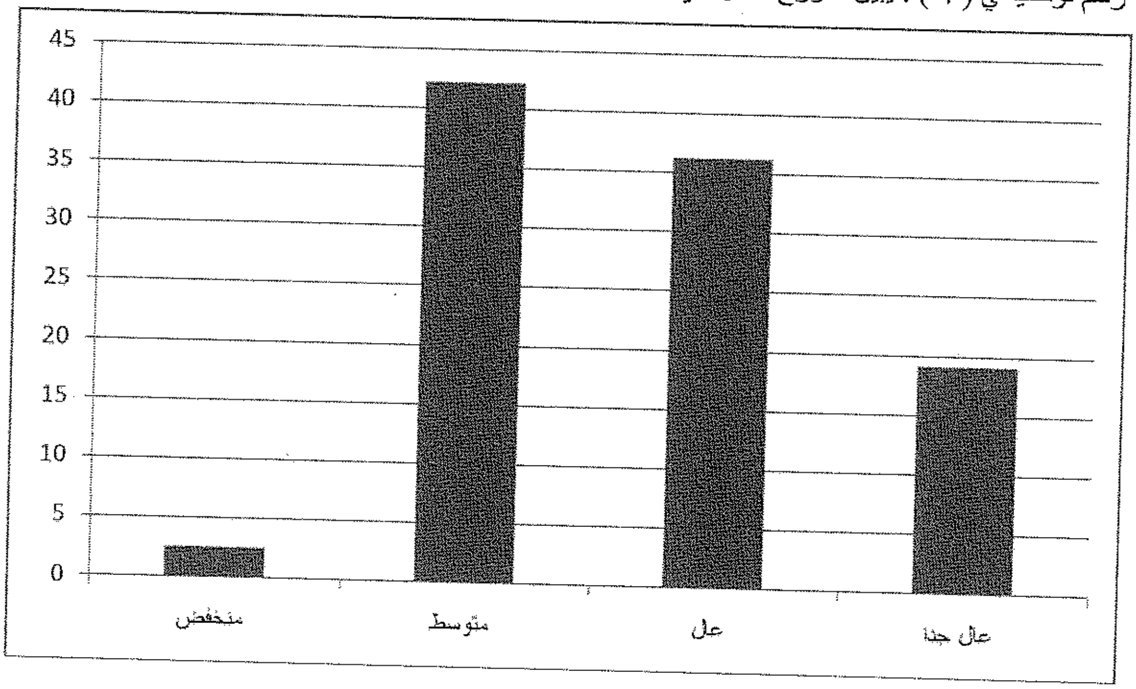
الدافع وراء متابعة التحصيل العلمي	العدد	النسبة
طموحي للمعرفة و الاطلاع	208	56.7
الحصول على فرصة عمل	210	57.2
تحسين وضعي المهني	147	40.1
المكانة الاجتماعية(كسب احترام الآخرين و تقديرهم)	244	66.5
تحسين فرصتي للسفر	85	23.2
مواجهة تحديات العصر	206	56.1

جدول رقم (31) : يوضح واقع الوعي* بأهمية المطالعة لدى طلاب عينة الدراسة .

واقع الوعي بأهمية المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة .	العدد	النسبة
منخفض	9	2,5
متوسط	155	42,2
عال	133	36,2
عال جداً	70	19,1
المجموع	367	100,0

إن أعلى نسبة معبرة عن امتلاك الوعي بأهمية المطالعة كانت في المستوى المتوسط حيث بلغت% 42,2 ثم في المستوى العالي 36,2% ، ثم المستوى العالي جداً % 19,1 .

رسم توضيحي (4) : يبين التوزع التكراري لمستويات الوعي بأهمية المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة



* تم تحديد مستويات الوعي بأهمية المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة بالاستناد إلى الأسئلة رقم (59 - 60- 61- 62-63- 64) من أسئلة الاستمارة .

جدول رقم (32) : يوضح مستويات ممارسة* المطالعة لدى طلاب عينة الدراسة .

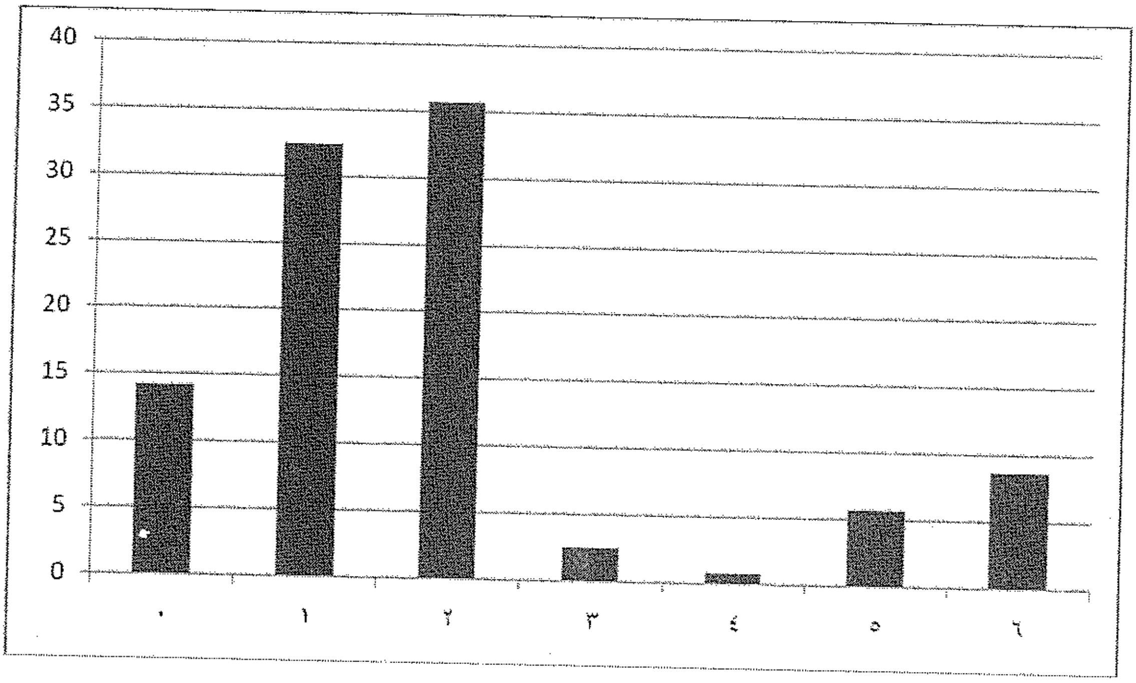
مستويات ممارسة المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة .	العدد	النسبة
0	52	14,2
1	119	32,4
2	131	35,7
3	9	2,5
4	3	0,8
5	21	5,7
6	32	8,7
المجموع	367	100,0

نلاحظ من الجدول رقم (32) أن النسب الأعلى جاءت في المستويين الثاني و الثالث من مستويات المطالعة ، حيث جاءت في المستوى الثاني بنسبة 32,4 % و في المستوى الثالث بنسبة 35,7 % .

تتعارض هذه النتيجة مع النتيجة المعبرة عن الطلاب الذين يقومون بممارسة المطالعة و التي جاءت بنسبة 73% ، و النتيجة المعبرة عن مدة القراءة اليومية من الكتاب والتي بلغت (41 , 095872) دقيقة ، و هذا يؤكد سمة هامة من سمات شخصية الإنسان العربي و هي الازدواجية التي تنعكس على شكل تناقض بين القول و الفعل ، كما تنعكس في حالة التداخل التي تمنعه من التمييز بين ما هو عليه و ما يجب أن يكونه .

* تم تحديد مستويات ممارسة المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة بالاستناد إلى الأسئلة رقم (41-53) من أسئلة الاستمارة .

رسم توضيحي (5) : يبين التوزع التكراري لمستويات ممارسة المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة.



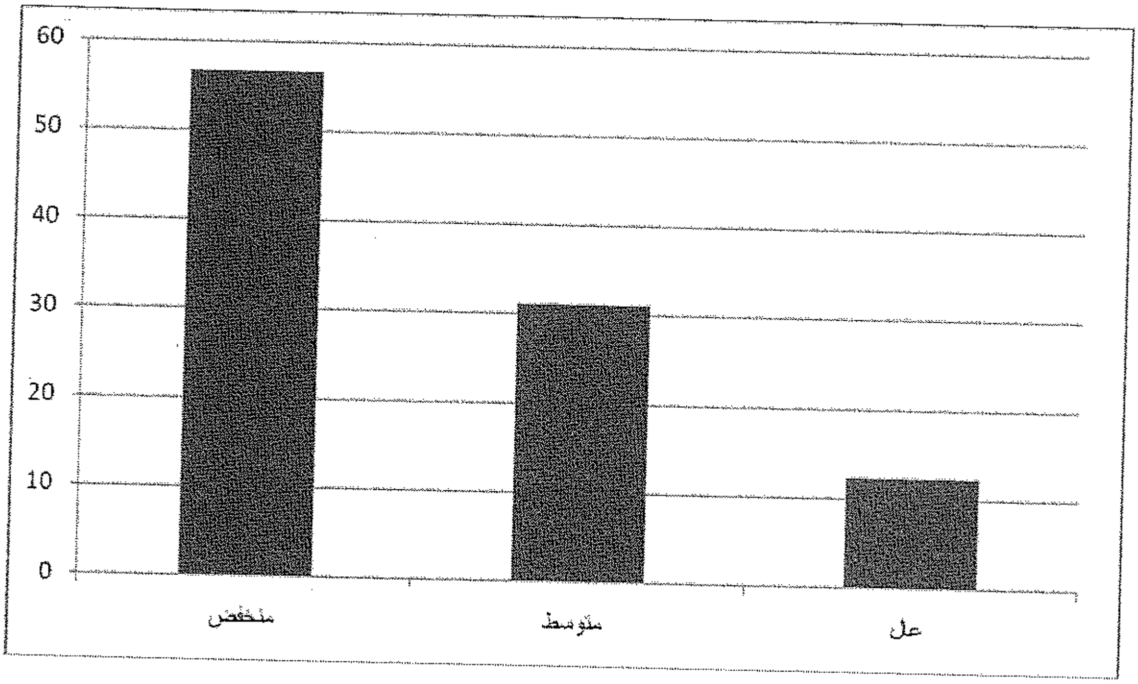
جدول رقم (33) : يوضح واقع ثقافة* المطالعة لدى طلاب عينة الدراسة .

واقع ثقافة المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة .	العدد	النسبة
منخفض	208	56,7
متوسط	114	31,1
عال	45	12,3
المجموع	367	100,0

نلاحظ من الجدول رقم (33) أن أعلى نسبة معبرة عن امتلاك ثقافة المطالعة كانت في المستوى المنخفض حيث بلغت % 56,7 ثم في المستوى المتوسط % 31,1 ، ثم المستوى العالي % 12,3 ، وهذا يعني أن مستوى امتلاك ثقافة المطالعة لدى طلاب عينة الدراسة هو مستوى منخفض .

* تم تحديد مستويات ثقافة المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة بالاستناد إلى جمع كل من مستويي الوعي و الممارسة لدى هؤلاء الطلبة .

رسم توضيحي (6) : يبين التوزع التكراري لمستويات ثقافة المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة .



ثانياً : تفسير الجداول ذات متغيرين .

1- فرضية البحث : يزداد الوعي بأهمية المطالعة لدى الطلبة القادرين على الإحاطة بأسباب عدم قراءتهم .

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين الوعي بأهمية المطالعة و قدرة الطلبة على الإحاطة بأسباب عدم قراءتهم .

جدول رقم (34) : يبين العلاقة بين مستوى الوعي بأهمية المطالعة و القدرة على الإحاطة بأسباب عدم القراءة .

العلاقة بين مستوى الوعي بأهمية المطالعة و القدرة على الإحاطة بأسباب عدم القراءة	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	.038	.468

قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,038) : الارتباط طردي .

قيمة معامل بيرسون 0,03 < 0,038 < 0,07 الارتباط متوسط .

Sig = 0.468 > 0,05 نقبل فرضية العدم والارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05

2 – فرضية البحث : الطلبة الذين يقرؤون في الصغر هم أكثر امتلاكاً لثقافة المطالعة .

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين القراءة في الصغر و امتلاك الطلبة لثقافة المطالعة .

جدول رقم (35) : يبين العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و القراءة في الصغر لدى الطالب الجامعي

العلاقة بين ثقافة المطالعة و القراءة في الصغر .	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	.229**	.000

قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,229) : الارتباط طردي .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,229 الارتباط قوى .

Sig = 0.00 < 0,01 نرفض فرضية العدم والارتباط معنوي عند مستوى دلالة اقل من 0,01.

و بالتالي فالطلبة الذين يقرؤون في الصغر هم أكثر امتلاكاً لثقافة المطالعة .

يؤكد ذلك ما ذهبت إليه الدراسة النظرية حول الدور الكبير الذي تلعبه مؤسسات المجتمع التي يمر فيها الفرد و لا سيما المتعلقة في الفترات المبكرة من حياته (العائلة / المدرسة) ، كما يؤكد ما أشار إليه بارسونز في اعتبار التنشئة الاجتماعية ضمن نطاق الأسرة تشكل أحد أهم مكونات ثقافة الفرد .

3- فرضية البحث : الموضوعات التي يقرؤها الطلبة في الصغر تؤسس لموضوعات القراءة في الكبر(من الكتاب)*.

فرضية العدم : الموضوعات التي يقرؤها الطلبة في الصغر لا تؤسس لموضوعات القراءة في الكبر(من الكتاب) .

جدول رقم (36) : يبين العلاقة بين موضوعات القراءة في الصغر و الكبر (من الكتاب)

العلاقة بين موضوعات القراءة في الصغر	مستوى المعنوية
و القراءة في الكبر (من الكتاب)	.000

Sig = 0.000 < 0,01 نرفض فرضية العدم والارتباط معنوي عند مستوى دلالة اقل من 0,01.

الموضوعات التي يقرؤها الطلبة في الصغر تؤسس لموضوعات القراءة في الكبر من الكتاب. فنمط المعارف التي اعتاد الطلبة على قراءتها في الصغر تثير لديهم الحافز لمعرفة المزيد عنها .

* لا يمكن اختبار هذا الفرض فيما يتعلق بالمطالعة من الانترنت نظراً لعدم توفر الانترنت في الصغر لدى طلبة عينة الدراسة .

4 – فرضية البحث : الطلبة الذين نشؤ على جو من الحوار في (الأسرة / المدرسة) هم أكثر وعياً بأهمية المطالعة .

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين النشوء في جو من الحوار في (الأسرة / المدرسة) و بين وعياً بأهمية المطالعة .

جدول رقم (37) : يبين العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في المنزل .

العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في المنزل	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	-.074-	.157

قيمة معامل بيرسون للارتباط (-0,074) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,074 الارتباط قوى .

Sig = 0.157 > 0,05 نقبل فرضية العدم والارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

5– فرضية البحث : الطلبة الذين يعيشون جواً من الحوار في الجامعة هم أكثر امتلاكاً لثقافة المطالعة (وعياً و ممارسة) .

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين وجود جو من الحوار في الجامعة و بين امتلاك ثقافة المطالعة (وعياً و ممارسة) .

جدول رقم (38) : يبين العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و جو الحوار في الجامعة .

العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و جو الحوار في الجامعة	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	-.032-	.540

قيمة معامل بيرسون للارتباط (-0,032) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,03 < 0,032 < 0,07 الارتباط متوسط .

Sig = 0.540 > 0,05 نقبل فرضية العدم والارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

6- فرضية البحث : الطلبة الذين يعتقدون أن جو منازلهم غير مناسب للمطالعة هم أكثر ممارسة لها .

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين ممارسة المطالعة لدى الطلبة و بين جو المنزل المناسب للمطالعة .

جدول رقم (39) : يبين العلاقة بين ممارسة المطالعة و جو المنزل .

العلاقة بين ممارسة المطالعة و جو المنزل	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	-.108-*	.038

قيمة معامل بيرسون للارتباط (-0,108) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,108 الارتباط قوى .

Sig = 0.038 < 0,05 نرفض فرضية العدم والارتباط معنوي عند مستوى دلالة اقل من 0,05 .

الطلبة الذين يعتقدون أن جو منازلهم مناسب للمطالعة هم أكثر ممارسة لها .

فتهيئة الجو الملائم للمطالعة ، يساهم في تحويلها إلى ممارسة تنال رضا الفرد الأمر الذي يدفع به لتكرار ممارستها .

7 – فرضية البحث : يزداد امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطلبة الذين تعاملوا في صغرهم مع الوسائل الثقافية .

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطلبة و بين التعامل في الصغر مع الوسائل الثقافية .

جدول رقم (40) : يبين العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و التعامل و الوسائل الثقافية في الصغر

العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و التعامل و الوسائل الثقافية في الصغر	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	.093	.074

قيمة معامل بيرسون للارتباط (0,093) : الارتباط طردي .

قيمة معامل بيرسون 0,07 > 0,093 الارتباط قوى .

Sig = 0.074 < 0,05 نقبل الفرضية الصفرية و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

8- فرضية البحث : تزداد ممارسة المطالعة لدى الطلبة غير الراضين عن السياسة الجامعية.

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين ممارسة المطالعة لدى الطلبة و الرضا عن السياسة الجامعية .

جدول رقم (41) : يبين العلاقة بين ممارسة المطالعة و الرضا عن السياسة الجامعية .

العلاقة بين ممارسة المطالعة و الرضا عن السياسة الجامعية	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	.077	.139

قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,077) : الارتباط طردي .

قيمة معامل بيرسون 0,07 > 0,077 الارتباط قوى .

Sig = 0.139 < 0,05 نقبل فرضية العدم والارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

9- فرضية البحث : يزداد الوعي بأهمية المطالعة لدى الطلبة الراضين عن السياسة الجامعية .

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين امتلاك الوعي بأهمية المطالعة لدى الطلبة و بين الرضا عن السياسة الجامعية .

جدول رقم (42) يبين العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و الرضا عن السياسة الجامعية .

العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و الرضا عن السياسة الجامعية	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	.037	.483

قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,037) : الارتباط طردي .

قيمة معامل بيرسون 0,03 < 0,037 < 0,07 الارتباط متوسط .

Sig = 0.483 > 0,05 نقبل فرضية العدم والارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

10- فرضية البحث : يزداد الوعي بأهمية المطالعة لدى الطلبة الذين يعتمدون بأسلوب دراستهم على الفهم .

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين امتلاك الوعي بأهمية المطالعة لدى الطلبة و بين أسلوب الدراسة .

جدول رقم (43) يبين العلاقة بين الوعي و أسلوب الدراسة المتبع في الجامعة.

العلاقة بين الوعي و أسلوب الدراسة المتبع في الجامعة.	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	.088	.091

قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,088) : الارتباط طردي .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,088 الارتباط قوى .

Sig = 0.091 > 0,05 نقبل فرضية العدم الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

11- فرضية البحث : الطلبة الذين يقومون بأداء أبحاثهم بأنفسهم هم أكثر امتلاكاً لثقافة المطالعة .

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين قيام الطلبة بأداء أبحاثهم بأنفسهم و بين امتلاك ثقافة المطالعة .

جدول رقم (44) يبين العلاقة بين ثقافة المطالعة و أداء الطالب الجامعي لأبحاثه .

العلاقة بين ثقافة المطالعة و أداء الطالب الجامعي لأبحاثه	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	-.136-*	.048

قيمة معامل بيرسون للارتباط (-0,136) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,136 الارتباط قوي .

Sig = 0.048 < 0,05 نرفض فرضية العدم والارتباط معنوي عند مستوى دلالة اقل من 0,05 .

الطلبة الذين يقومون بأداء أبحاثهم بأنفسهم هم أكثر امتلاكاً لثقافة المطالعة .

غالباً ما يشير اندفاع الطلبة الجامعيين لتأدية أبحاثهم بأنفسهم إلى وعي منهم بأهمية اكتساب المعرفة ، كما يشير إلى امتلاك هؤلاء الطلبة لمستوى من المهارات الذهنية التي تساعدهم في قيامهم بتلك الأبحاث ، و بالتالي فإنهم يمتلكون مقومات (ثقافة المطالعة) .

12- فرضية البحث : يزداد الوعي بأهمية المطالعة لدى الطلبة الأكثر ميلاً نحو وسائل الاتصال الجماهيري .

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين امتلاك الوعي بأهمية المطالعة لدى الطلبة و بين الميل نحو وسائل الاتصال الجماهيري .

جدول رقم (45) : يبين العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة والإقبال على وسائل الاتصال الجماهيري لدى طلبة عينة الدراسة .

العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و الإقبال على وسائل الاتصال الجماهيري	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	-.047-	.371

قيمة معامل بيرسون للارتباط (-0,047) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,03 < 0,047 < 0,07 الارتباط متوسط .

Sig = 0.371 > 0,05 نقبل فرضية العدم والارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

13 – فرضية البحث : تزداد ممارسة المطالعة لدى الطلبة الأقل ميلاً نحو وسائل الاتصال الجماهيري .

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين ممارسة المطالعة لدى الطلبة و بين الميل نحو وسائل الاتصال الجماهيري .

جدول رقم (46) يبين العلاقة بين ممارسة المطالعة و الإقبال على وسائل الاتصال الجماهيري .

العلاقة بين ممارسة المطالعة و الإقبال على وسائل الاتصال الجماهيري	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	-.121-*	.021

قيمة معامل بيرسون للارتباط (-0,121) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,121 الارتباط قوى .

Sig = 0.021 > 0,05 نرفض فرضية العدم والارتباط معنوي عند مستوى دلالة اقل من 0,05 .

تزداد ممارسة المطالعة لدى الطلبة الأقل ميلاً نحو وسائل الاتصال الجماهيري .

حيث تتيح وسائل الاتصال الجماهيري للفرد الحصول على المعلومة بأسلوب سريع و مشوق الأمر الذي يقلل من إقبال متابعي هذه الوسائل على ممارسة المطالعة (والعكس صحيح) .

14- فرضية البحث : تزداد ثقافة المطالعة لدى الطلبة الأقل ميلاً نحو وسائل الاتصال الجماهيري .

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطلبة و بين الميل نحو وسائل الاتصال الجماهيري .

جدول رقم (47) : يبين العلاقة بين ثقافة المطالعة و الإقبال على وسائل الاتصال الجماهيري

العلاقة بين ثقافة المطالعة و الإقبال على وسائل الاتصال الجماهيري	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	-.094-	.072

قيمة معامل بيرسون للارتباط (-0,094) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 > 0,094 الارتباط قوى .

Sig = 0.072 > 0,05 نقبل فرضية العدم والارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05

15 – فرضية البحث : تتناسب ممارسة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع مستوى أداء مصادر الثقافة .

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين ممارسة المطالعة لدى الطالب الجامعي و بين مستوى أداء مصادر الثقافة .

جدول رقم (48) : يبين العلاقة بين ممارسة المطالعة و مستوى أداء مصادر الثقافة.

العلاقة بين ممارسة المطالعة و مستوى أداء مصادر الثقافة	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	.086	.147

قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,086) : الارتباط طردي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,086 الارتباط قوى .

Sig = 0.147 > 0,05 نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05

16 – فرضية البحث : يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة طرداً مع شعور الطالب بالفاعلية في محيطه (الأسرة / الجامعة / العمل) .

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين امتلاك ثقافة المطالعة و شعور الطالب بالفاعلية في محيطه (الأسرة / الجامعة / العمل) .

جدول رقم (49) : يبين العلاقة بين ثقافة المطالعة و الشعور بالفاعلية .

العلاقة بين ثقافة المطالعة و الشعور بالفاعلية	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	-.112-	.198

قيمة معامل بيرسون للارتباط (-0,112) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,112 الارتباط قوى .

Sig = 0.198 > 0,05 نقبل فرضية العدم والارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة اقل من 0,05 .

17– فرضية البحث : يتناسب الوعي بأهمية المطالعة لدى الطالب طرداً مع الرضا عن المستوى الثقافي.

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين الوعي بأهمية المطالعة لدى الطالب و بين الرضا عن المستوى الثقافي .

جدول رقم (50) : يبين العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و الرضا عن المستوى الثقافي .

العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و الرضا عن المستوى الثقافي	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	.047	.365

قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,047) : الارتباط طردي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,03 < 0,047 < 0,07 الارتباط متوسط .

Sig = 0.365 > 0,05 نقبل فرضية العدم والارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة اقل من 0,05 .

18 - فرضية البحث : يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة عكساً مع ميل الطالب الجامعي نحو الاستهلاك .

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين امتلاك ثقافة المطالعة وميل الطالب الجامعي نحو الاستهلاك .

جدول رقم (51) : يبين العلاقة بين ثقافة المطالعة و الميل نحو الاستهلاك .

العلاقة بين ثقافة المطالعة و الميل نحو الاستهلاك	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	-.147-**	.005

قيمة معامل بيرسون للارتباط (-0,147) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,147 الارتباط قوى .

Sig = 0.005 > 0,01 نرفض فرضية العدم والارتباط معنوي عند مستوى دلالة اقل من 0,01 .

يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي عكساً مع ميل الطالب الجامعي نحو الاستهلاك .

تقع ثقافة الاستهلاك على الجانب المقابل لثقافة المطالعة ، ففي حين تحث الأولى على التلبية الآنية لاحتياجات الفرد ، تدفع الأخرى إلى بذل جهد بعيد المدى لا تظهر نتائجه بشكل آني (و قد لا تظهر أبداً في مجتمعنا) ، الأمر الذي يدفعنا إلى القول أن انخفاض مستوى إحدى هاتين الثقافتين لدى الفرد ، هو مؤشر على ارتفاع مستوى الأخرى لديه .

19 – فرضية البحث : يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة طرداً مع ارتفاع مستوى الطموح الدراسي .

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين امتلاك ثقافة المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة و مستوى الطموح الدراسي .

جدول رقم (52) : يبين العلاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي .

العلاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	.119*	.023

قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,119) : الارتباط طردي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 > 0,119 الارتباط قوى .

Sig = 0.023 > 0,05 نرفض فرضية العدم والارتباط معنوي عند مستوى دلالة اقل من 0,05 .

يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع ارتفاع مستوى الطموح الدراسي.

كلما زاد المستوى العلمي الذي يسعى الطالب الجامعي إلى بلوغه ، زاد تمحور أهدافه حول الرغبة في اكتساب المعرفة العلمية ، و ازداد مع هذه الرغبة القدرة على السعي لبلوغ هذا الهدف ، و بالتالي يتعمق الوعي بأهمية المطالعة و تتعزز القدرة على ممارستها (كوسيلة لتحقيق الهدف) ، بعبارة أخرى يصبح الطالب أكثر امتلاكاً لثقافة المطالعة .

20- فرضية البحث : يتناسب مستوى الوعي بأهمية المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع مستوى استعداداته الفردية.

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين مستوى الوعي بأهمية المطالعة لدى الطالب الجامعي و مستوى استعداداته الفردية.

جدول رقم (53) : يبين العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و مستوى الاستعدادات الفردية.

العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و مستوى الاستعدادات الفردية	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	.070	.184

قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,070) : الارتباط طردي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 = 0,070 الارتباط قوى .

Sig = 0.184 > 0,05 نقبل فرضية العدم والارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

21- فرضية البحث : يتناسب مستوى ممارسة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع مستوى استعداداته الفردية.

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين مستوى ممارسة المطالعة لدى الطالب الجامعي و مستوى استعداداته الفردية.

جدول رقم (54) : يبين العلاقة بين ممارسة المطالعة و مستوى الاستعدادات الفردية.

العلاقة بين ممارسة المطالعة و مستوى الاستعدادات الفردية	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	.143**	.006

قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,143) : الارتباط طردي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,143 > 0,07 الارتباط قوى .

Sig = 0.006 > 0,01 نرفض فرضية العدم والارتباط معنوي عند مستوى دلالة اقل من 0,01 .

يتناسب مستوى ممارسة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع مستوى استعداداته الفردية. حيث أن ممارسة المطالعة تتطلب من الفرد امتلاك مستوى من المهارات الذهنية كالقدرة على التحليل و التركيب و النقد ...الخ ، الأمر الذي يجعل من ممارسة المطالعة أمراً ممكناً .

22- فرضية البحث : يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع مستوى استعداداته الفردية.

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي و مستوى استعداداته الفردية.

جدول رقم (55) : يبين العلاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الاستعدادات الفردية.

العلاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الاستعدادات الفردية	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	.152**	.004

قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,152) : الارتباط طردي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,152 الارتباط قوى .

Sig = 0.004 < 0,01 نرفض فرضية العدم والارتباط معنوي عند مستوى دلالة اقل من 0,01 .

يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع مستوى استعداداته الفردية .

وجدنا أنه كلما زاد مستوى الاستعدادات الفردية لدى الطالب الجامعي زاد مستوى ممارسته للمطالعة ، هذه الممارسة تزيد من إحساسه بأهمية اكتساب المعرفة و بالتالي تعمق لديه الوعي بأهمية المطالعة كوسيلة لذلك ، و هكذا يمتلك الطالب الجامعي ثقافة مطالعة عبر امتلاكه لمكوناتها (الوعي و الممارسة).

23- فرضية البحث : يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع عدد سنوات دراسته في الجامعة .

فرضية العدم : لا يوجد ارتباط بين امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي و عدد سنوات دراسته في الجامعة .

جدول رقم (56) : يبين العلاقة بين ثقافة المطالعة و السنة الدراسية في الجامعة .

العلاقة بين ثقافة المطالعة و السنة الدراسية في الجامعة	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
	.167**	.001

قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,167) : الارتباط طردي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,167 الارتباط قوى .

Sig = 0.001 < 0,01 نرفض فرضية العدم والارتباط معنوي عند مستوى دلالة اقل من 0,01 .

يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع عدد سنوات دراسته في الجامعة.

إن السياسة المتبعة في الجامعة بكل أوجهها لا توصل الطالب الجامعي (الذي يسعى لاكتساب المعرفة) إلى المستوى المعرفي الذي كان يطمح إليه ، و مع تقدمه في سنوات الدراسة الجامعية تتضح له تلك الحقيقة ، فتتبلور لديه معالم ثقافة مطالعة تتجلى في الوعي بأهمية المطالعة و ممارستها لبلوغ غايته .

ثالثاً : تفسير الجداول ذات ثلاث متغيرات.

أ- المستوى الاقتصادي :

1- الفرض رقم (2) :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و القراءة في الصغر و المستوى الاقتصادي لدى الطالب الجامعي .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و القراءة في الصغر و المستوى الاقتصادي لدى الطالب الجامعي .

جدول رقم (57) : يبين العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و القراءة في الصغر و المستوى الاقتصادي لدى الطالب الجامعي .

العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و القراءة في الصغر و المستوى الاقتصادي لدى الطالب الجامعي	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
مستوى اقتصادي منخفض	74	.093	.429
مستوى اقتصادي مرتفع	293	.276**	.000

1) مستوى اقتصادي منخفض :

قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,093) : الارتباط طردي .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,093 الارتباط قوي .

Sig = 0.429 < 0,05 نقبل فرضية العدم والارتباط غير معنوي

2) مستوى اقتصادي مرتفع :

قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,276) : الارتباط طردي .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,276 الارتباط قوي .

Sig = 0.000 < 0,01 نرفض فرضية العدم والارتباط معنوي عند مستوى دلالة اقل من 0,01 .

الطلبة من ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع الذين قرؤوا في الصغر هم أكثر امتلاكاً لثقافة المطالعة .

إن امتلاك المعرفة لدى الطلبة من ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع يكون لها وظيفة هامة و تتمثل في امتلاك نوع من الترف و هو الترف الفكري ، و نمط جديد من الارتقاء و هو الارتقاء المعرفي إلى جانب ما يتسمون به من ارتقاء مادي ، و بالتالي فالمعرفة لدى هؤلاء الطلبة تقوم بوظيفة أساسية ، الأمر الذي يؤدي إلى تعمق الوعي بأهمية المطالعة (هذا الوعي تكون في الصغر) ، فضلاً عن الدور الكبير الذي يلعبه الجانب المادي في توفير إمكانية ممارسة المطالعة ، و بالتالي امتلاك ثقافة المطالعة .

كما يشير الجدول إلى أن نسبة (79,836512%) من طلبة جامعة حلب ينتمون إلى مستوى اقتصادي مرتفع ، مقابل (20,163488%) من طلبة جامعة حلب ينتمون إلى مستوى اقتصادي منخفض ، إن هذه النسبة تنفي احتمال عدم ممارسة طلبة جامعة حلب للمطالعة بسبب عدم توفر المال الكافي .

2- مع الفرض رقم (18) :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين ثقافة المطالعة و الميل نحو الاستهلاك و المستوى الاقتصادي للطالب الجامعي .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين ثقافة المطالعة و الميل نحو الاستهلاك و المستوى الاقتصادي للطالب الجامعي .

جدول رقم (58) : يبين العلاقة بين ثقافة المطالعة و الميل نحو الاستهلاك و المستوى الاقتصادي للطالب الجامعي .

العلاقة بين ثقافة المطالعة و الميل نحو الاستهلاك و المستوى الاقتصادي للطالب الجامعي .	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
مستوى اقتصادي منخفض	74	-.205-	.080
مستوى اقتصادي مرتفع	293	-.135-*	.021

1) مستوى اقتصادي منخفض :

قيمة معامل بيرسون للارتباط (-0,205) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 > 0,205 الارتباط قوى .

Sig = 0.080 >0,05 نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05

2) مستوى اقتصادي مرتفع :

قيمة معامل بيرسون للارتباط (-0,135) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 > 0,135 الارتباط قوى .

Sig = 0.021 > 0,05 نرفض فرضية العدم والارتباط معنوي عند مستوى دلالة اقل من 0,05 .

يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة عكساً مع ميل الطلبة الجامعيين من ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع من نحو الاستهلاك .

لأن الطلبة من أصحاب المستوى الاقتصادي المرتفع هم الأكثر قدرة على ممارسة و امتلاك مظاهر الاستهلاك ، و بالتالي فالطلبة من هؤلاء الذين لا يميلون نحو الاستهلاك يمتلكون ثقافة تمنعهم من ذلك ، و هذه الثقافة ذاتها (تتجلى في صورة ثقافة المطالعة) تخلق لديهم الوعي بأهمية المعرفة و ممارستها .

3- الفرض رقم (19) :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الطمـوح الدراسـي و المسـتوى الاقتصادي للطالب الجامعي .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسـي و المسـتوى الاقتصادي للطالب الجامعي .

جدول رقم (59) : يبين العلاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و المستوى الاقتصادي للطالب الجامعي .

العلاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و المستوى الاقتصادي للطالب الجامعي	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
مستوى اقتصادي منخفض	74	.142	.229
مستوى اقتصادي مرتفع	293	.113	.054

1) مستوى اقتصادي منخفض :

قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,142) : الارتباط طردي (وفق شكل الجدول المسـتخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,142 الارتباط قوى .

Sig = 0.229 > 0,05 نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مسـتوى دلالـة 0,05

2) مستوى اقتصادي مرتفع :

قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,113) : الارتباط طردي (وفق شكل الجدول المسـتخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,113 الارتباط قوى .

Sig = 0.054 > 0,05 نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05.

ب – الجنس :

1– مع الفرض رقم (4) :

فرضية البحث : يوجد علاقة امتلاك ثقافة المطالعة و جو الحوار في المنزل و الجنس.

فرضية العدم : لا يوجد علاقة امتلاك ثقافة المطالعة و جو الحوار في المنزل و الجنس.

جدول رقم (60) : يبين العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و جو الحوار في المنزل و الجنس.

العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و جو الحوار في المنزل و الجنس.	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
ذكر	208	-.039-	.578
أنثى	159	-.112-	.159

1) ذكر :

قيمة معامل بيرسون للارتباط (-0,039) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,03 > 0,039 > 0,07 الارتباط متوسط .

Sig = 0.578 > 0,05 نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05.

2) أنثى :

قيمة معامل بيرسون للارتباط (-0,112) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 > 0,112 الارتباط قوى .

Sig = 0.159 > 0,05 نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05

2– مع الفرض رقم (16) :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين ثقافة المطالعة و الشعور بالفاعلية و الجنس .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين ثقافة المطالعة و الشعور بالفاعلية و الجنس .

جدول رقم (61) : يبين العلاقة بين ثقافة المطالعة و الشعور بالفاعلية و الجنس.

العلاقة بين ثقافة المطالعة و الشعور بالفاعلية و الجنس	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
ذكر	208	-.080-	.490
أنثى	159	-.159-	.242

1) ذكر :

قيمة معامل بيرسون للارتباط (-0,080) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,080 الارتباط قوى .

Sig = 0.490 > 0,05 نقبل فرضية العدم والارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

2) أنثى :

قيمة معامل بيرسون للارتباط (-0,159) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,159 الارتباط قوى .

Sig = 0.242 > 0,05 نقبل فرضية العدم والارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

3- مع الفرض رقم (18) :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الاستهلاك و الجنس.

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الاستهلاك و الجنس.

جدول رقم (62) : يبين العلاقة بين ثقافة المطالعة و الميل نحو الاستهلاك و الجنس .

ثقافة المطالعة و الميل نحو الاستهلاك و الجنس .	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
ذكر	208	-.158-*	.023
أنثى	159	-.132-	.097

1) ذكر :

قيمة معامل بيرسون للارتباط (-0,158) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,158 الارتباط قوى .

Sig = 0.023 < 0,05 نرفض فرضية العدم والارتباط معنوي عند مستوى دلالة اقل من 0,05 .

يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة عكساً مع ميل الطلبة الجامعيين من الذكور نحو الاستهلاك . لأن الذكور في المجتمع العربي لديهم ميل أكثر و مساحة من الحرية أكبر و خيارات أوسع في امتلاك و ممارسة المظاهر الاستهلاكية (و لا سيما التقنيات الحديثة)، و بالتالي فالطالب الذي يمتنع عن ذلك يمتلك ثقافة تدفع به في الاتجاه المعاكس و هي (ثقافة المطالعة) ، فغالباً ما يعرف موقف الفرد من شيء من خلال معرفة موقفه من نقيض هذا الشيء .

2) أنثى :

قيمة معامل بيرسون للارتباط (-0,132) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,132 الارتباط قوى .

Sig = 0.097 > 0,05 نقبل فرضية العدم والارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

4- مع الفرض رقم (19) :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و الجنس.

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و الجنس.

جدول رقم (63) : يبين العلاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و الجنس .

العلاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و الجنس	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
ذكر	208	.059	.394
أنثى	159	.199*	.012

1) ذكر :

قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,059) : الارتباط طردي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,03 > 0,059 > 0,07 الارتباط متوسط .

Sig = 0.394 > 0,05 ا نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05.

2) أنثى :

قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,119) : الارتباط طردي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 > 0,119 الارتباط قوى .

Sig = 0.012 > 0,05 نرفض فرضية العدم والارتباط معنوي عند مستوى دلالة اقل من 0,05 .

يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة طرداً مع ارتفاع مستوى الطموح الدراسي لدى الإناث .

إن الأنثى في مجتمعنا ليست محط الاهتمام الأول (مقارنة بالذكر) و بالتالي فإن رغبة الطالبات من الإناث في متابعة التحصيل العلمي تكون رغبة نابعة من قناعة حقيقية لديهن بأهمية العلم و المعرفة (أي امتلاك ثقافة المطالعة على اعتبارها الوسيلة لبلوغ هذا الهدف) ، و ليست وليدة رغبة المجتمع المحيط .

ت- نوع التخصص :

1 – مع الفرض رقم (5) :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و جو الحوار في الجامعة و نوع التخصص .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و جو الحوار في الجامعة و نوع التخصص

جدول رقم (64) : يبين العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و جو الحوار في الجامعة و نوع التخصص .

العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و جو الحوار في الجامعة و نوع التخصص	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
تربية	25	.165	.430
آداب	137	-.094-	.275
هندسة	65	.083	.512
طب	14	.017	.953
اقتصاد	30	.185	.327
حقوق	46	.057	.708
علوم	50	-.050-	.730

بالنسبة لكافة الكليات نجد أن قيمة Sig = (0,430) / (0,275) / (0,512) / (0,953) / (0,327) / (0,327) / (0,708) > (0,05) نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

2- مع الفرض رقم (10) :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين امتلاك الوعي بأهمية المطالعة و أسلوب الدراسة المتبع في الجامعة و نوع التخصص .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين امتلاك الوعي بأهمية المطالعة و أسلوب الدراسة المتبع في الجامعة و نوع التخصص .

جدول رقم (65) : يبين العلاقة بين امتلاك الوعي بأهمية المطالعة و أسلوب الدراسة المتبع في الجامعة و نوع التخصص .

العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و جو الحوار في الجامعة و نوع التخصص	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
تربية	25	.263	.205
آداب	137	.177*	.039
هندسة	65	.044	.728
طب	14	.024	.936
اقتصاد	30	-.041-	.830
حقوق	46	.000	1.000
علوم	50	.090	.536

بالنسبة لكافة الكليات عدا كلية الآداب نجد أن قيمة Sig = (0,205) / (0,728) / (0,936) / (0,830) / (1,000) / (0,536) > (0,05) نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

أما بالنسبة لكلية الآداب فنجد أن قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,177) : الارتباط طردي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,177 الارتباط قوى .

قيمة Sig = (0,039) < (0,05) نرفض فرضية العدم و الارتباط معنوي عند مستوى دلالة أقل من 0,05 .

يزداد الوعي بأهمية المطالعة لدى طلبة كلية الآداب الذين يعتمدون في أسلوب دراستهم على الفهم .

لأن طبيعة المناهج الدراسية في كلية الآداب تتيح للطالب تجاوز الاختبارات في حال اعتمد في أسلوب دراسته على الحفظ ، و بالتالي فالطلبة الذين يتبعون الفهم كأسلوب لاجتياز هذه الاختبارات هم طلبة يمتلكون وعياً بأهمية المعرفة و قدرة و رغبة في السعي لاكتسابها ، أي أنهم بعبارة أخرى يمتلكون مقومات (ثقافة المطالعة) .

3 – مع الفرض رقم (18) :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الاستهلاك و نوع التخصص .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة ومستوى الاستهلاك و نوع التخصص .

جدول رقم (66) : يبين العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الاستهلاك و نوع التخصص .

العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الاستهلاك و نوع التخصص	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
تربية	25	-.377-	.063
آداب	137	-.154-	.072
هندسة	65	-.272-*	.028
طب	14	-.454-	.103
اقتصاد	30	-.221-	.241
حقوق	46	.249	.095
علوم	50	-.089-	.537

بالنسبة لكافة الاختصاصات عدا اختصاص الهندسة نجد أن قيمة Sig = (0,063) / (0,072) / (0,103) / (0,241) / (0,095) / (0,537) > (0,05) نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

أما بالنسبة لاختصاص الهندسة فنجد أن قيمة معامل بيرسون للارتباط (-0,272) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,272 الارتباط قوى .

قيمة Sig = (0,028) > (0,05) نرفض فرضية العدم و الارتباط معنوي عند مستوى دلالة أقل من 0,05 .

يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة عكساً مع ميل طلبة كلية الهندسة نحو الاستهلاك .

و يعود ذلك إلى كون غالبية طلبة الهندسة هم من الذكور ، و قد سبق أن بينا أن امتلاك ثقافة المطالعة يتناسب عكساً مع مستوى الميل نحو الاستهلاك لدى الطلبة الذكور .

ث- المستوى التعليمي للوالدين :

1 – مع الفرض رقم (4) :

1) المستوى التعليمي للأم :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) و المستوى التعليمي للأم .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) و المستوى التعليمي للأم .

جدول رقم (67) : يبين العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) و المستوى التعليمي للأم .

العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) و المستوى التعليمي للأم	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
أمي	89	.015	.891
ملم	20	-.322-	.166
ابتدائي	65	-.002-	.985
إعدادي	61	.183	.157
ثانوي	45	-.166-	.274
معهد	38	-.245-	.138
جامعي و ما فوق	49	-.200-	.169

بالنسبة لكافة مستويات التعليم نجد أن قيمة Sig = (0,891) / (0,166) / (0,985) / (0,157) / (0,274) / (0,138) / (0,169) > (0,05) نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

2) المستوى التعليمي للأب :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) و المستوى التعليمي للأب .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) و المستوى التعليمي للأب .

جدول رقم (68) : يبين العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسـرة / المدرسة) و المستوى التعليمي للأب .

العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) و المستوى التعليمي للأب	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
أمي	22	.225	.314
ملم	26	-.244-	.230
ابتدائي	48	-.117-	.426
إعدادي	54	.050	.717
ثانوي	48	-.129-	.381
معهد	49	-.167-	.250
جامعي و ما فوق	120	-.101-	.274

بالنسبة لكافة مستويات التعليم نجد أن قيمة Sig = (0,314) / (0,230) / (0,426) / (0,717) / (0,381) / (0,250) / (0,274) > (0,05) نقبـل فرضـية العـدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

2- مع الفرض رقم (19) :

1) المستوى التعليمي للأم :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين امتلاك ثقافة المطالعـة و مسـتوى الطمـوح الدراسـي و المستوى التعليمي للأم .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مسـتوى الطمـوح الدراسـي و المستوى التعليمي للأم .

جدول رقم (69) : يبين العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و المستوى التعليمي للأم .

العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و المستوى التعليمي للأم	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
أمي	89	-.036-	.737
ملم	20	.501*	.024
ابتدائي	65	.223	.075
إعدادي	61	.257*	.046
ثانوي	45	.000	1.000
معهد	38	.033	.842
جامعي و ما فوق	49	.094	.519

بالنسبة لكافة مستويات التعليم (ما عدا الإعدادي)نجد أن قيمة Sig = (0,737) / (0,024) / (0,075) / (1,000) / (0,842) / (0,519) > (0,05) نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

أما بالنسبة لمستوى التعليم الإعدادي فنجد أن قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,257) : الارتباط طردي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,257 الارتباط قوى .

قيمة Sig = (0,046) < (0,05) نرفض فرضية العدم و الارتباط معنوي عند مستوى دلالة أقل من 0,05 .

2) المستوى التعليمي للأب :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و المستوى التعليمي للأب .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و المستوى التعليمي للأب .

جدول رقم (70) : يبين العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و المستوى التعليمي للأب .

العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و المستوى التعليمي للأب .	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
أمي	22	.281	.206
ملم	26	-.014-	.948
ابتدائي	48	.223	.128
إعدادي	54	.080	.564
ثانوي	48	.316*	.029
معهد	49	.393**	.005
جامعي و ما فوق	120	-.079-	.390

بالنسبة لكافة مستويات التعليم (ما عدا الثانوي و المعهد) نجد أن قيمة Sig = (0,206) / (0,948) / (0,128) / (0,564) / (0,390) > (0,05) نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

أما بالنسبة لمستوى التعليم الثانوي فنجد أن قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,316) : الارتباط طردي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,316 الارتباط قوى .

قيمة Sig = (0,029) < (0,05) نرفض فرضية العدم و الارتباط معنوي عند مستوى دلالة أقل من 0,05 .

أما بالنسبة لمستوى تعليم المعهد فنجد أن قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,393) : الارتباط

قيمة معامل بيرسون 0,07 > 0,393 الارتباط قوى .

قيمة Sig = (0,005) > (0,01) نرفض فرضية العدم و الارتباط معنوي عند مستوى دلالة أقل من 0,01 .

يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة طرداً مع ارتفاع مستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الذين يبلغ المستوى التعليمي للأم المرحلة الإعدادية و المستوى التعليمي للأب المرحلة الثانوية و المعهد. إن الطالب الذي يمتلك طموحاً في متابع تحصيله العلمي و ينتمي في الوقت نفسه إلى أسـرة يكون فيها المستوى التعليمي للأم و الأب متوسطاً ، غالباً ما تنبع هذه الرغبة من ذاته معتبراً – في ضوء المستوى التعليمي لأسرته – العلم غاية في حد ذاته و ليس وسيلة لتحقيق غايـة محددة ، أي أنه يمتلك وعياً كافياً بأهمية العلم ، و رغبة في السعي لبلوغه ، و بالتالي فهـو يمتلك (ثقافة المطالعة) .

3- مع الفرض رقم (18) :

1) المستوى التعليمي للأم :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الاسـتهلاك و المسـتوى التعليمي للأم .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الاسـتهلاك و المسـتوى التعليمي للأم .

جدول رقم (71) : يبين العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الاستهلاك و المستوى التعليمي للأم .

العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الاستهلاك و المستوى التعليمي للأم .	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
أمي	89	-.127-	.236
ملم	20	-.381-	.097
ابتدائي	65	-.156-	.214
إعدادي	61	-.311-*	.015
ثانوي	45	-.144-	.345
معهد	38	.031	.855
جامعي و ما فوق	49	-.045-	.757

بالنسبة لكافة مستوى التعليم (ماعدا الإعدادي) نجد أن قيمة Sig = (0,236) / (0,097) / (0,214) / (0,345) / (0,855) / (0,757) < (0,05) نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

أما بالنسبة لمستوى التعليم الإعدادي فنجد أن قيمة معامل بيرسون للارتباط (_0,311) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,311 الارتباط قوى .

قيمة Sig = (0,015) < (0,05) نرفض فرضية العدم و الارتباط معنوي عند مستوى دلالة أقل من 0,05 .

2) المستوى التعليمي للأب :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الاستهلاك و المستوى التعليمي للأب .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الاستهلاك و المستوى التعليمي للأب.

جدول رقم (72) : يبين العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الاستهلاك و المستوى التعليمي للأب .

العلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الاستهلاك و المستوى التعليمي للأب .	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
أمي	22	-.249-	.264
ملم	26	.095	.645
ابتدائي	48	-.429-**	.002
إعدادي	54	-.318-*	.019
ثانوي	48	-.081-	.584
معهد	49	-.110-	.451
جامعي و ما فوق	120	-.049-	.597

بالنسبة لكافة مستويات التعليم (ما عدا الابتدائي و الإعدادي) نجد أن قيمة Sig = (0,264) / (0,645) / (0,584) / (0,451) / (0,597) > (0,05) نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

أما بالنسبة لمستوى التعليم الابتدائي فنجد أن قيمة معامل بيرسون للارتباط (_0,429) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,429 الارتباط قوى .

قيمة Sig = (0,002) < (0,01) نرفض فرضية العدم و الارتباط معنوي عند مستوى دلالة أقل من 0,01 .

أما بالنسبة لمستوى التعليم الإعدادي فنجد أن قيمة معامل بيرسون للارتباط (_0,318) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,318 الارتباط قوى .

قيمة Sig = (0,019) < (0,05) نرفض فرضية العدم و الارتباط معنوي عند مستوى دلالة أقل من 0,05 .

يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة عكساً مع الميل نحو الاستهلاك لدى الطلبة الذين يبلغ المستوى التعليمي للأم المرحلة الإعدادية و المستوى التعليمي للأب المرحلة الابتدائية والإعدادية.

إن الأسرة التي تكون فيها الأم و الأب حاملين لشهادات علمية متوسطة ، تكون غير قادرة تماماً على تكوين وعي لدى أبنائها اتجاه الاستهلاك ، و بالتالي فالطالب الذي لا يمتلك ميلاً نحو الاستهلاك في مثل تلك الأسر ، يكون ممتلكاً لوعي ذاتي و ثقافة ذاتية توجه سلوكه في الابتعاد عن الاستهلاك و بالتالي الميل نحو ثقافة المطالعة .

ج : طبيعة عمل الوالدين :

1 – مع الفرض رقم (4) :

1) طبيعة عمل الأم :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) و طبيعة عمل الأم .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) و طبيعة عمل الأم .

جدول رقم (73) : يبين العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) و طبيعة عمل الأم .

العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) و المستوى التعليمي للأم	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
لا تعمل	302	-.040-	.492
عمل فكري	55	-.252-	.064
عمل عضلي	10	-.220-	.541

نجد أن قيمة Sig = (0,492) / (0,064) / (0,541) > (0,05) نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

2) طبيعة عمل الأب :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) و طبيعة عمل الأب .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) و طبيعة عمل الأب .

جدول رقم (74) : يبين العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسـرة / المدرسة) و طبيعة عمل الأب .

العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) و طبيعة عمل الأب .	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
لا يعمل	5	.375	.534
عمل فكري	106	-.100-	.309
عمل عضلي	256	-.058-	.359

نجد أن قيمة Sig = (0,534) / (0,309) / (0,359) > (0,05) نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

2 – مع الفرض رقم (19) :

1) طبيعة عمل الأم :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و طبيعة عمل الأم

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و طبيعة عمل الأم

جدول رقم (75) : يبين العلاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و طبيعة عمل الأم

العلاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و طبيعة عمل الأم	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
لا تعمل	302	.129*	.024
عمل فكري	55	.047	.735
عمل عضلي	10	.089	.808

في حالة أن الأم لا تعمل نجد أن قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,129) : الارتباط طردي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,129 الارتباط قوى .

قيمة Sig = (0,024) < (0,05) نرفض فرضية العدم و الارتباط معنوي عند مستوى دلالة أقل من 0,05 .

2) طبيعة عمل الأب :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و طبيعة عمل الأب .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و طبيعة عمل الأب .

جدول رقم (76) : يبين العلاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و طبيعة عمل الأب

العلاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و طبيعة عمل الأب	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
لا يعمل	5	-.250-	.685
عمل فكري	106	-.048-	.625
عمل عضلي	256	.183**	.003

في حالة أن عمل الأب عضلي نجد أن قيمة معامل بيرسون للارتباط (+0,183) : الارتباط طردي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 > 0,183 الارتباط قوى .

قيمة Sig = (0,003) > (0,01) نرفض فرضية العدم و الارتباط معنوي عند مستوى دلالة أقل من 0,01 .

يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة طرداً مع ارتفاع مستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة في حال أن الأم لا تعمل و عمل الأب عضلي .

إن الطالب الذي يمتلك طموحاً دراسياً في جو تكون فيه الأم غير عاملة و الأب يعمل عملاً عضلياً ، غالباً ما يكون الهدف من هذا الطموح هو المعرفة بحد ذاتها ، الأمر الذي يخلق لدى الطالب وعياً بأهمية المطالعة كمصدر للمعرفة ، و ممارسة لها كوسيلة لتحقيق طوحه الدراسي ، و بالتالي فهو يمتلك ثقافة مطالعة .

3 – مع الفرض رقم (18) :

1) طبيعة عمل الأم :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة ومستوى الاستهلاك و طبيعة عمل الأم .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الاستهلاك و طبيعة عمل الأم .

جدول رقم (77) : يبين العلاقة بين ثقافة المطالعة و الميل نحو الاستهلاك و طبيعة عمل الأم.

العلاقة بين ثقافة المطالعة و الميل نحو الاستهلاك و طبيعة عمل الأم	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
لا تعمل	302	-.148-*	.010
عمل فكري	55	-.068-	.620
عمل عضلي	10	-.620-	.056

في حالة أن الأم لا تعمل نجد أن قيمة معامل بيرسون للارتباط (_0,148) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,148 الارتباط قوى .

قيمة Sig = (0,010) < (0,01) نرفض فرضية العدم و الارتباط معنوي عند مستوى دلالة أقل من 0,01 .

2) طبيعة عمل الأب :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الاستهلاك و طبيعة عمل الأب .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة و مستوى الاستهلاك و طبيعة عمل الأب .

جدول رقم (78) : يبين العلاقة بين ثقافة المطالعة والميل نحو الاستهلاك و طبيعة عمل الأب .

مستوى المعنوية	معامل بيرسون للارتباط	العدد	العلاقة بين ثقافة المطالعة والميل نحو الاستهلاك و طبيعة عمل الأب
.495	.408	5	لا يعمل
.910	-.011-	106	عمل فكري
.001	. -.203-**	256	عمل عضلي

في حالة أن عمل الأب عضلي نجد أن قيمة معامل بيرسون للارتباط (_0,203) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 > 0,203 الارتباط قوى .

قيمة Sig = (0,001) > (0,01) نرفض فرضية العدم و الارتباط معنوي عند مستوى دلالة أقل من 0,01 .

يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة عكساً مع الميل نحو الاستهلاك لدى الطلبة في حال أن الأم لا تعمل و عمل الأب عضلي .

ح- الترتيب بين الأخوة :

1 – مع الفرض رقم (4) :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) و الترتيب بين الأخوة .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) و الترتيب بين الأخوة .

جدول رقم (79) : يبين العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) و الترتيب بين الأخوة .

العلاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) و الترتيب بين الأخوة .	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
الأكبر	115	.097	.304
ما بين الأكبر و الأصغر	193	-.105-	.144
الأصغر	54	-.254-	.064
ليس لدي أخوة و أخوات	5	-1.000-**	.000

في حالة أن عدم وجود أخوة نجد أن قيمة معامل بيرسون للارتباط (_1,000) : الارتباط عكسي (وفق شكل الجدول المستخدم في عملية التحليل) .

قيمة معامل بيرسون 0,07 > 1,000 الارتباط قوى .

قيمة Sig = (0,000) > (0,01) نرفض فرضية العدم و الارتباط معنوي عند مستوى دلالة أقل من 0,01 .

يزداد الوعي بأهمية المطالعة لدى الطلبة الذين ليس لديهم أخوة أو أخوات و الذين نشؤ على جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) .

لأن الطفل الوحيد لدى أسرته يمتلك نصيباً من الوقت أكبر للإجابة على جميع تساؤلاته من قبل والديه ، الأمر الذي يخلق عنده تساؤلات جديدة و رغبة دائمة في الإجابة على تلك التساؤلات ، و بالتالي ينشأ لديه وعي بأهمية المطالعة و ممارستها ، باعتبارها الوسيلة للإجابة على تساؤلاته ، أي أنه يمتلك (ثقافة المطالعة) .

2 – مع الفرض رقم (19) :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و الترتيب بين الأخوة .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين الوعي بأهمية المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و الترتيب بين الأخوة .

جدول رقم (80) : يبين العلاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و الترتيب بين الأخوة .

العلاقة بين ثقافة المطالعة و مستوى الطموح الدراسي و الترتيب بين الأخوة	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
الأكبر	115	.104	.270
ما بين الأكبر و الأصغر	193	.089	.220
الأصغر	54	.266	.052
ليس لدي أخوة و أخوات	5	.000	1.000

نجد أن قيمة Sig = (0,270) / (0,220) / (0,052) / (1,000) < (0,05) نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

خ- مكان الإقامة :

1 – مع الفرض رقم (15) :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين درجة الممارسة و الرضا عن الوسائل الثقافية و مكان الإقامة

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين درجة الممارسة و الرضا عن الوسائل الثقافية و مكان الإقامة

جدول رقم (81) : يبين العلاقة بين درجة الممارسة و الرضا عن الوسائل الثقافية و مكان الإقامة

العلاقة بين درجة الممارسة و الرضا عن الوسائل الثقافية و مكان الإقامة	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
مدينة	288	.043	.520
ريف	79	.214	.084

نجد أن قيمة Sig = (0,520) / (0,084) > (0,05) نقبل فرضية العدم و الارتباط غير معنوي عند مستوى دلالة 0,05 .

يشير هذا الجدول إلى أن (78,474114%) من طلبة جامعة هم من المدينة مقابل (21,525886%) من طلبة جامعة هم من الريف .

ف – التفرغ للدراسة :

1 – مع الفرض رقم (2) :

فرضية البحث : يوجد علاقة بين امتلاك الطالب الجامعي لثقافة المطالعة و القراءة في الصغر و التفرغ الحالي للدراسة .

فرضية العدم : لا يوجد علاقة بين امتلاك الطالب الجامعي لثقافة المطالعة و القراءة في الصغر و التفرغ الحالي للدراسة.

جدول رقم (82) : يبين العلاقة بين امتلاك الطالب الجامعي لثقافة المطالعة و القراءة في الصغر و التفرغ الحالي للدراسة

العلاقة بين امتلاك الطالب الجامعي لثقافة المطالعة و القراءة في الصغر و التفرغ الحالي للدراسة	العدد	معامل بيرسون للارتباط	مستوى المعنوية
متفرغ للدراسة	233	.176**	.007
غير متفرغ للدراسة	134	.304**	.000

1) التفرغ للدراسة :

قيمة معامل بيرسون للارتباط (0,176+) : الارتباط طردي .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,176 الارتباط قوي .

Sig = 0.007 < 0,01 نرفض فرضية العدم و الارتباط معنوي عند مستوى دلالة اقل من 0,01 .

2) عدم التفرغ للدراسة :

قيمة معامل بيرسون للارتباط (0,304+) : الارتباط طردي .

قيمة معامل بيرسون 0,07 < 0,304 الارتباط قوي .

Sig = 0.000 < 0,01 نرفض فرضية العدم و الارتباط معنوي عند مستوى دلالة اقل من 0,01 .

يتبين من الجدول السابق أن (63,487738%) من طلبة جامعة حلب متفرغين تماماً للدراسة الجامعية ، مقابل (36,512262%) غير متفرغين للدراسة ، يشير ذلك إلى امتلاك نسبة كبيرة من طلبة جامعة حلب الوقت لممارسة المطالعة مما يلغي احتمال اعتبار ضيق الوقت هو أحد أسباب عدم ممارسة المطالعة .

الفصل السادس

الجانب الميداني الخاص بتعميم نتائج التفسير

أولاً : نتائج الدراسة الميدانية .

أ- نتائج تفسير الجداول المتعلقة بمتغير واحد .

ب- نتائج تفسير الجداول المتعلقة بمتغيرين .

ت- نتائج تفسير الجداول المتعلقة بثلاث متغيرات.

ثانياً : المقترحات

1- أولاً : نتائج الدراسة الميدانية .

أ- نتائج تفسير الجداول المتعلقة بمتغير واحد *:

1- 73 % من طلبة جامعة حلب يطالعون من الكتب في حين أن 27 % لا يطالعون أبداً من الكتب **.

2- 73 % من طلبة جامعة حلب طالعوا في الصغر(متوسط عمر بداية المطالعة من الكتاب لدى طلبة جامعة حلب (10,15) سنة) في حين أن 27 % لم يطالعوا في الصغر .

3- بمقارنة النتيجتين (1) و (2) يتضح أهمية ممارسة المطالعة في الصغر لتكوين الوعي بأهمية المطالعة و ممارستها في الكبر (أي تكوين ثقافة المطالعة) .

4- إن النتيجة رقم (1) لا تعتبر مؤشراً حقيقياً على مستوى ممارسة المطالعة لدى طلبة جامعة حلب ، فعلى الرغم من التوصل إلى أن متوسط مدة المطالعة اليومية من الكتاب من قبل هؤلاء الطلبة كان (0,6849312) ساعة أي (41,095873) دقيقة ، إلا أنه ثمة إجابات أخرى تلغي هذه النتيجة ، و قد تم التعبير عنها مجتمعة عند تحديد مستويات المطالعة لدى طلبة جامعة حلب ، حيث تبين أن غالبية طلبة جامعة حلب يمتلكون مستوى منخفض من ممارسة المطالعة، الأمر الذي يؤكد سمة هامة من سمات الشخصية العربية (كنا قد توصلنا لها في الجانب النظري) و هي الازدواجية التي تنعكس على شكل تناقض بين القول و الفعل، كما تتجلى في حالة من التداخل التي تمنع الإنسان من التمييز بين ما هو عليه و ما يجب أن يكونه .

5- المواضيع التي يقوم طلبة جامعة حلب بمطالعتها من الكتب هي على التوالي : أدبية – دينية – علمية – ثقافية– سياسية – فنية – رياضية .

6- المطالعة من الكتب لدى طلبة جامعة حلب تتصف بأنها عشوائية (من غير خطة) ، في مجالات مختلفة ، و باللغة العربية .

7- 59,9% من الطلبة يطالعون من الانترنت ، مقابل 40,1 % لا يطالعون ، إلا أن الطلبة الذين يطالعون من الانترنت لم يتمكنوا من تحديد مدة المطالعة اليومية لديهم ، نظراً لعدم

* تحقق هذه النتائج الهدف الأول و الثالث و الرابع من أهداف الدراسة .
** نقصد بالكتب النسخ الورقية فقط .

امتلاكهم خطة واضحة للمطالعة من الانترنت من جهة و لقصر مدة هذه المطالعة من جهة ثانية ، مما يجعلها جزءً من مدة الارتياد الكلي للانترنت و التي بلغت يومياً (1,1653056) ساعة أي (69,918334) دقيقة.

8- أكثر المواقع التي يقوم طلبة جامعة حلب بارتيادها عبر الانترنت هي على التوالي : الثقافية – الدردشة – العلمية – السياسية – الأدبية – الرياضية – الفنية – الدينية .

9- تتسم المطالعة من الانترنت لدى طلبة جامعة حلب بأنها عشوائية (من غير خطة) ، في مجالات مختلفة ، و باللغة العربية .

10- أكثر النشاطات ممارسة في وقت الفراغ [و الذي يبلغ متوسط مدته يومياً (6,61) ساعة] لدى طلبة جامعة حلب هي متابعة و سائل الاتصال الجماهيري ، فقد تبين أن (54,9%) من طلبة جامعة حلب يقضون وقت فراغهم في متابعتها .

11- مستوى ثقافة المطالعة لدى طلبة جامعة حلب هو مستوى منخفض كنتيجة للمستوى المنخفض في ممارسة المطالعة و المستوى المتوسط من الوعي بأهميتها لديهم .

12-إن المستوى الاقتصادي الذي يتمتع به طلبة جامعة حلب [(79,8%) من طلبة عينة الدراسة يصفون مستواهم الاقتصادي بالمرتفع] ، و مدة فراغهم اليومي- (6,61) ساعة يومياً – تلغي ما ذهب إليه الطلبة من الاعتقاد أن السبب في عدم ممارسة غيرهم من الطلبة للمطالعة يعود إلى عدم توفر الوقت و المال الكافيين .

ب- نتائج تفسير الجداول المتعلقة بمتغيرين * :

1- الطلبة الذين يقرؤون في الصغر هم أكثر امتلاكاً لثقافة المطالعة ، و هذا ما يؤكد ما ذهبت إليه الدراسة النظرية حول الدور الكبير الذي تلعبه مؤسسات المجتمع التي يمر فيها الفرد و لا سيما المتعلقة في الفترات المبكرة من حياته (العائلة / المدرسة) ، كما يؤكد ما أشار إليه بارسونز في اعتبار التنشئة الاجتماعية ضمن نطاق الأسرة تشكل أحد أهم مكونات ثقافة الفرد.

2- الموضوعات التي يقرؤها الطلبة في الصغر تؤسس لموضوعات القراءة في الكبر من الكتاب، فنمط المعارف التي اعتاد الطلبة على قراءتها في الصغر تثير لديهم الحافز لمعرفة المزيد عنها .

3- الطلبة الذين يعتقدون أن جو منازلهم مناسب للمطالعة هم أكثر ممارسة لها ، فتهيئة الجو الملائم للمطالعة ، يساهم في تحويلها إلى ممارسة تنال رضا الفرد الأمر الذي يدفع به لتكرار ممارستها.

4- الطلبة الذين يقومون بأداء أبحاثهم بأنفسهم هم أكثر امتلاكاً لثقافة المطالعة ، فغالباً ما يشير اندفاع الطلبة الجامعيين لتأدية أبحاثهم بأنفسهم إلى وعي منهم بأهمية اكتساب المعرفة ، كما يشير إلى امتلاك هؤلاء الطلبة لمستوى من المهارات الذهنية التي تساعدهم في قيامهم بتلك الأبحاث ، و بالتالي فإنهم يمتلكون مقومات (ثقافة المطالعة) .

5- تزداد ممارسة المطالعة لدى الطلبة الأقل ميلاً نحو وسائل الاتصال الجماهيري ، حيث تتيح وسائل الاتصال الجماهيري للفرد الحصول على المعلومة بأسلوب سريع و مشوق الأمر الذي يقلل من إقبال متابعي هذه الوسائل على ممارسة المطالعة (والعكس صحيح) .

6- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي عكساً مع ميل الطالب الجامعي نحو الاستهلاك ،حيث تقع ثقافة الاستهلاك على الجانب المقابل لثقافة المطالعة ، ففي حين تحث الأولى على التلبية الآنية لاحتياجات الفرد ، تدفع الأخرى إلى بذل جهد بعيد المدى لا تظهر

* تحقق هذه النتائج الهدف الثاني من أهداف الدراسة .

نتائجه بشكل آني (و قد لا تظهر أبداً في مجتمعنا) ، الأمر الذي يدفعنا إلى القول أن انخفاض مستوى إحدى هاتين الثقافتين لدى الفرد ، هو مؤشر على ارتفاع مستوى الأخرى لديه .

7- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع ارتفاع مستوى الطموح الدراسي ، فكلما زاد المستوى العلمي الذي يسعى الطالب الجامعي إلى بلوغه ، زاد تمحور أهدافه حول الرغبة في اكتساب المعرفة العلمية ، و ازداد مع هذه الرغبة القدرة على السعي لبلوغ هذا الهدف ، و بالتالي يتعمق الوعي بأهمية المطالعة و تتعزز القدرة على ممارستها (كوسيلة لتحقيق الهدف) ، بعبارة أخرى يصبح الطالب أكثر امتلاكاً لثقافة المطالعة .

8- يتناسب مستوى ممارسة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع مستوى استعداداته الفردية ، حيث أن ممارسة المطالعة تتطلب من الفرد امتلاك مستوى من المهارات الذهنية كالقدرة على التحليل و التركيب و النقد ...الخ ، الأمر الذي يجعل من ممارسة المطالعة أمراً ممكناً .

9- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع مستوى استعداداته الفردية ، حيث تبين أنه كلما زاد مستوى الاستعدادات الفردية لدى الطالب الجامعي زاد مستوى ممارسته للمطالعة ، هذه الممارسة تزيد من إحساسه بأهمية اكتساب المعرفة و بالتالي تعمق لديه الوعي بأهمية المطالعة كوسيلة لذلك ، و هكذا يمتلك الطالب الجامعي ثقافة مطالعة عبر امتلاكه لمكوناتها (الوعي و الممارسة).

10- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة لدى الطالب الجامعي طرداً مع عدد سنوات دراسته في الجامعة ، فالسياسة المتبعة في الجامعة بكل أوجهها لا توصل الطالب الجامعي (الذي يسعى لاكتساب المعرفة) إلى المستوى المعرفي الذي كان يطمح إليه ، و مع تقدمه في سنوات الدراسة الجامعية تتضح له تلك الحقيقة ، فتتبلور لديه معالم ثقافة مطالعة تتجلى في الوعي بأهمية المطالعة و ممارستها لبلوغ غايته .

ت- نتائج تفسير الجداول المتعلقة بثلاث متغيرات * :

1- الطلبة من ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع الذين قرؤوا في الصغر هم أكثر امتلاكاً لثقافة المطالعة ، فامتلاك المعرفة لدى الطلبة من ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع يكون لها وظيفة هامة و تتمثل في امتلاك نوع من الترف و هو الترف الفكري ، و نمط جديد من الارتقاء و هو الارتقاء المعرفي إلى جانب ما يتسمون به من ارتقاء مادي ، و بالتالي فالمعرفة لدى هؤلاء الطلبة تقوم بوظيفة أساسية ، الأمر الذي يؤدي إلى تعمق الوعي بأهمية المطالعة (هذا الوعي تكون في الصغر) ، فضلاً عن الدور الكبير الذي يلعبه الجانب المادي في توفير إمكانية ممارسة المطالعة ، و بالتالي امتلاك ثقافة المطالعة .

2- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة عكساً مع ميل الطلبة الجامعيين من ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع من نحو الاستهلاك ، لأن الطلبة من أصحاب المستوى الاقتصادي المرتفع هم الأكثر قدرة على ممارسة و امتلاك مظاهر الاستهلاك ، و بالتالي فالطلبة من هؤلاء الذين لا يميلون نحو الاستهلاك يمتلكون ثقافة تمنعهم من ذلك ، و هذه الثقافة ذاتها (تتجلى في صورة ثقافة المطالعة) تخلق لديهم الوعي بأهمية المعرفة و ممارستها .

3- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة عكساً مع ميل الطلبة الجامعيين من الذكور نحو الاستهلاك ، و ذلك لأن الذكور في المجتمع العربي لديهم ميل أكثر و مساحة من الحرية أكبر و خيارات أوسع في امتلاك و ممارسة المظاهر الاستهلاكية (و لا سيما التقنيات الحديثة)، و بالتالي فالطالب الذي يمتنع عن ذلك يمتلك ثقافة تدفع به في الاتجاه المعاكس و هي (ثقافة المطالعة) ، فغالباً ما يعرف موقف الفرد من شيء من خلال معرفة موقفه من نقيض هذا الشيء .

4- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة طرداً مع ارتفاع مستوى الطموح الدراسي لدى الإناث ، فالأنثى في مجتمعنا ليست محط الاهتمام الأول (مقارنة بالذكر) و بالتالي فإن رغبة الطالبات من الإناث في متابعة التحصيل العلمي تكون رغبة نابعة من قناعة حقيقية لديهن بأهمية العلم

* تحقق هذه النتائج الهدف الثاني من أهداف الدراسة .

و المعرفة (أي امتلاك ثقافة المطالعة على اعتبارها الوسيلة لبلوغ هذا الهدف) ، و ليست وليدة رغبة المجتمع المحيط .

5- يزداد الوعي بأهمية المطالعة لدى طلبة كلية الآداب الذين يعتمدون في أسلوب دراستهم على الفهم ، لأن طبيعة المناهج الدراسية في كلية الآداب تتيح للطالب تجاوز الاختبارات في حال اعتمد في أسلوب دراسته على الحفظ ، و بالتالي فالطلبة الذين يتبعون الفهم كأسلوب لاجتياز هذه الاختبارات هم طلبة يمتلكون وعياً بأهمية المعرفة و قدرة و رغبة في السعي لاكتسابها ، أي أنهم بعبارة أخرى يمتلكون مقومات (ثقافة المطالعة) .

6- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة عكساً مع ميل طلبة كلية الهندسة نحو الاستهلاك ، و يعود ذلك إلى كون غالبية طلبة الهندسة هم من الذكور ، و قد سبق أن بينا أن امتلاك ثقافة المطالعة يتناسب عكساً مع مستوى الميل نحو الاستهلاك لدى الطلبة الذكور .

7- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة طرداً مع ارتفاع مستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة الذين يبلغ المستوى التعليمي للأم المرحلة الإعدادية و المستوى التعليمي للأب المرحلة الثانوية و المعهد ، بعبارة أخرى ؛ إن الطالب الذي يمتلك طموحاً في متابع تحصيله العلمي و ينتمي في الوقت نفسه إلى أسرة يكون فيها المستوى التعليمي للأم و الأب متوسطاً ، غالباً ما تنبع هذه الرغبة من ذاته معتبراً – في ضوء المستوى التعليمي لأسرته – العلم غاية في حد ذاته و ليس وسيلة لتحقيق غاية محددة ، أي أنه يمتلك وعياً كافياً بأهمية العلم ، و رغبة في السعي لبلوغه ، و بالتالي فهو يمتلك (ثقافة المطالعة) .

8- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة عكساً مع الميل نحو الاستهلاك لدى الطلبة الذين يبلغ المستوى التعليمي للأم المرحلة الإعدادية و المستوى التعليمي للأب المرحلة الابتدائية والإعدادية ، فالأسرة التي تكون فيها الأم و الأب حاملين لشهادات علمية متوسطة ، تكون غير قادرة تماماً على تكوين وعي لدى أبنائها اتجاه الاستهلاك ، و بالتالي فالطالب الذي لا يمتلك ميلاً نحو الاستهلاك في مثل تلك الأسر ، يكون ممتلكاً لوعي ذاتي و ثقافة ذاتية توجه سلوكه في الابتعاد عن الاستهلاك و بالتالي الميل نحو ثقافة المطالعة .

9- يتناسب امتلاك ثقافة المطالعة طرداً مع ارتفاع مستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة في حال أن الأم لا تعمل و عمل الأب عضلي ، فالطالب الذي يمتلك طموحاً دراسياً في جو تكون فيه الأم غير عاملة و الأب يعمل عملاً عضلياً ، غالباً ما يكون الهدف من هذا الطموح هو المعرفة بحد ذاتها ، الأمر الذي يخلق لدى الطالب وعياً بأهمية المطالعة كمصدر للمعرفة ، و ممارسة لها كوسيلة لتحقيق طوحه الدراسي ، و بالتالي فهو يمتلك ثقافة مطالعة .

10- يزداد الوعي بأهمية المطالعة لدى الطلبة الذين ليس لديهم أخوة أو أخوات و الذين نشؤ على جو الحوار في (الأسرة / المدرسة) ، لأن الطفل الوحيد لدى أسرته يمتلك نصيباً من الوقت أكبر للإجابة على جميع تساؤلاته من قبل والديه ، الأمر الذي يخلق عنده تساؤلات جديدة و رغبة دائمة في الإجابة على تلك التساؤلات ، و بالتالي ينشأ لديه وعي بأهمية المطالعة و ممارستها ، باعتبارها الوسيلة للإجابة على تساؤلاته ، أي أنه يمتلك (ثقافة المطالعة) .

ثانياً : المقترحات * :

أبرزت نتائج الدراستين النظرية و الميدانية أن وجود ثقافة المطالعة (و عيـاً و ممارسـة) يتطلب منح هذه الثقافة مكانة بين التوليفة الثقافية التي يمتلكها الإنسان العربي ، و أن إعطـاء ثقافة المطالعة هذه المكانة يستدعي إيجاد وظيفة للمطالعة في المجتمع العربي ، فغياب البعـد الوظيفي للمطالعة في حياة الإنسان العربي يجعل منها أمراً ثانوياً ، يمنحه الإنسان العربي – عن وعي منه – مرتبة متنحية في سلّم أولوياته .

يتحدد الهدف الأساسي إذاً بإيجاد وظيفة للمطالعة في المجتمع العربي و بالتـالي فـي حيـاة الإنسان العربي ، الأمر الذي يستدعي قيام مشروع ثقافي واسع ، نقترح معالمـه الرئيسـية بالخطوات التالية :

أ- إعادة النظر في الأهداف التي يسعى لها المجتمع العربي (بكافة مؤسساته) ، بحيث تصبح تلك الأهداف متحققة بأسلوب أساسي ، و هو تحصيل المعرفـة ، و بالتـالي تصبح المطالعة أحد أهم الوسائل التي يسعى المجتمع (بمؤسساته المختلفة) لامتلاكها بغية تحقيق أهدافه .

ب- ضرورة التنسيق بين كافة مؤسسات المجتمع العربي أثناء تحديد أهـدافها ، بحيـث يتكامل عمل تلك المؤسسات ، دون أن يحدث أي تعارض بينها .

ت- السعي إلى تحقيق فهم واضح لواقع كل ما يتعلق بعملية تحصيل المعرفة سواء على مستوى المجتمع – المؤسسات و الوسائل الثقافية كمصـدر للمعرفـة – أو الفـرد – العقلية العربية كحاضن للمعرفة و مولد لها في آن معاً – و ذلك بهدف الارتقاء بهذا الواقع بما يدعم عملية تحصيل المعرفة .

و أخيراً يمكن القول أنه إذا كان تغيير الأهداف التي يسعى لها المجتمع العربي بمؤسساته المختلفة يتطلب جيلاً بكاملة ، فإن تغيير منظومة القيم التي يتبناها هذا المجتمع و إنسانه ، و بالتالي تغيير الواقع الثقافي (واقع ثقافة المطالعة) يتطلب حقبة بكاملها .

---

* تحقق المقترحات الهدف الخامس من أهداف الدراسة .

ملاحق الدراسة

أولاً- الجداول الإحصائية

ثانياً- استمارة البحث الميداني

أولاً : الجداول الإحصائية :

جدول رقم (83) : يبين التوزع التكراري لموضوعات المطالعة من الكتاب لدى طلبة عينة الدراسة الذين يطالعون من الكتاب.

أكثر الموضوعات مطالعة من الكتاب لدى طلبة عينة الدراسة الذين يطالعون من الكتاب		العدد	النسبة	المجموع
علمية	نعم	149	55.6	268
	لا	119	44.4	
أدبية	نعم	166	61.9	268
	لا	102	38.1	
رياضية	نعم	78	29.1	268
	لا	190	70.9	
دينية	نعم	155	57.8	268
	لا	113	42.2	
سياسية	نعم	149	34.3	268
	لا	119	65.7	
فنية	نعم	91	34.0	268
	لا	177	66.0	
ثقافية	نعم	92	55.6	268
	لا	176	44.4	

جدول رقم (84) : يبين التوزع التكراري لأكثر الموضوعات ارتياداً عبر الانترنت لدى طلبة عينة الدراسة الذين يرتادون الانترنت .

أكثر الموضوعات ارتياداً عبر الانترنت لدى طلبة عينة الدراسة الذين يرتادون الانترنت		العدد	النسبة	المجموع
علمية	نعم	95	35.2	270
	لا	175	64.8	
أدبية	نعم	71	26.3	270
	لا	199	73.7	
رياضية	نعم	69	25.6	270
	لا	201	74.4	
دينية	نعم	54	20.0	270
	لا	216	80.0	
سياسية	نعم	72	26.7	270
	لا	198	73.3	

270	23.3	72	نعم	فنية
	76.7	198	لا	
270	41.5	111	نعم	ثقافية
	58.5	159	لا	
270	41.1	112	نعم	دردشة
	58.9	158	لا	

جدول رقم (85) : يبين التوزع التكراري للعلاقة بين امتلاك الوعي بأهمية المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة الذين لا يقرؤون و بين قدرتهم على الإحاطة بأسباب عدم القراءة .

			الإحاطة		
			إحاطة جزئية	إحاطة كاملة	Total
الوعي	1 منخفض	Count	2	7	9
		% within sur الإحاطة	2.0%	2.6%	2.5%
	2 متوسط	Count	45	110	155
		% within sur الإحاطة	45.0%	41.2%	42.2%
	3 عال	Count	37	96	133
		% within sur الإحاطة	37.0%	36.0%	36.2%
	4 عال جدا	Count	16	54	70
		% within sur الإحاطة	16.0%	20.2%	19.1%
Total		Count	100	267	367
		% within sur الإحاطة	100.0%	100.0%	100.0%

جدول رقم (86) : يبين التوزع التكراري للعلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة و بين القراءة في الصغر.

			الصغر في القراءة			
			1.00 لايقرأ	2.00 يقرأ بشكل جزئي	3.00 يقرأ بشكل كامل	Total
ثقافة المطالعة	1 منخفض	Count	88	85	35	208
		% within rd في القراءة الصغر	69.3%	54.8%	41.2%	56.7%
	2 متوسط	Count	28	57	29	114
		% within rd في القراءة الصغر	22.0%	36.8%	34.1%	31.1%
	3 عال	Count	11	13	21	45
		% within rd في القراءة الصغر	8.7%	8.4%	24.7%	12.3%
Total		Count	127	155	85	367
		% within rd في القراءة الصغر	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

جدول رقم (87) : يبين التوزع التكراري للعلاقة بين موضوعات المطالعة الحالية من الكتاب لدى طلبة العينة الذين يطالعون من وبين موضوعات المطالعة في الصغر لدى طلبة عينة الدراسة الذين طالعوا في الصغر.

موضوعات المطالعة في الصغر لدى طلبة عينة الدراسة الذين طالعوا في الصغر		موضوعات المطالعة الحالية من الكتاب لدى طلبة العينة الذين يطالعون من الكتاب							
		1.00 علمية	2.00 أدبية	3.00 دينية	4.00 علمية وأدبية	5.00 أدبية ودينية	6.00 علمية ودينية	7.00 كل ماسبق	Total
1.00 علمية	Count	1	0	0	0	0	0	0	1
	% within المطالعة q60 من الحالية الكتاب	12.5%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	1.4%
2.00 أدبية	Count	1	1	0	0	1	0	0	3
	% within المطالعة q60 من الحالية الكتاب	12.5%	20.0%	.0%	.0%	4.8%	.0%	.0%	4.2%
3.00 دينية	Count	0	0	1	0	0	0	0	1
	% within المطالعة q60 من الحالية الكتاب	.0%	.0%	50.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	1.4%
4.00 علمية وأدبية	Count	3	1	0	2	0	0	0	6
	% within المطالعة q60 من الحالية الكتاب	37.5%	20.0%	.0%	18.2%	.0%	.0%	.0%	8.5%
5.00 أدبية ودينية	Count	0	0	1	1	15	1	5	23
	% within المطالعة q60 من الحالية الكتاب	.0%	.0%	50.0%	9.1%	71.4%	25.0%	25.0%	32.4%

	6.00 علمية ودينية	Count	2	0	0	0	0	0	0	2
		% within q60 المطالعة من الحالية الكتاب	25.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	2.8%
	7.00 كل ماسبق	Count	1	3	0	8	5	3	15	35
		% within q60 المطالعة من الحالية الكتاب	12.5%	60.0%	.0%	72.7%	23.8%	75.0%	75.0%	49.3%
Total		Count	8	5	2	11	21	4	20	71
		% within q60 المطالعة من الحالية الكتاب	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

جدول رقم (88) : يبين التوزع التكراري للعلاقة بين امتلاك الوعي بأهمية المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة و بين الحوار في الأسرة .

			الحوار			
			1.00 نعم دائما	2.00 نعم أحيانا	3.00 لا أبدا	Total
الوعي	1 منخفض	Count	0	4	5	9
		% within dialog2 الحوار	.0%	2.0%	3.3%	2.5%
	2 متوسط	Count	3	79	73	155
		% within dialog2 الحوار	33.3%	38.5%	47.7%	42.2%
	3 عال	Count	2	88	43	133
		% within dialog2 الحوار	22.2%	42.9%	28.1%	36.2%
	4 عال جدا	Count	4	34	32	70
		% within dialog2 الحوار	44.4%	16.6%	20.9%	19.1%
Total		Count	9	205	153	367

			الحوار			
			1.00 نعم دائما	2.00 نعم أحيانا	3.00 لا أبدا	Total
الوعي	1 منخفض	Count	0	4	5	9
		% within dialog2 الحوار	.0%	2.0%	3.3%	2.5%
	2 متوسط	Count	3	79	73	155
		% within dialog2 الحوار	33.3%	38.5%	47.7%	42.2%
	3 عال	Count	2	88	43	133
		% within dialog2 الحوار	22.2%	42.9%	28.1%	36.2%
	4 عال جدا	Count	4	34	32	70
		% within dialog2 الحوار	44.4%	16.6%	20.9%	19.1%
Total		Count	9	205	153	367
		% within dialog2 الحوار	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

جدول رقم (89) : يبين التوزع التكراري للعلاقة بين امتلاك الوعي بأهمية المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة و بين الحوار في الجامعة .

			الحوار في الجامعة			
			1.00 نعم دائما	2.00 نعم أحيانا	3.00 لا أبدا	Total
الوعي	1 منخفض	Count	0	5	4	9
		% within dialun2 الحوار في الجامعة	.0%	2.3%	2.8%	2.5%
	2 متوسط	Count	5	88	62	155
		% within dialun2 الحوار في الجامعة	55.6%	40.6%	44.0%	42.2%
	3 عال	Count	3	79	51	133

		% within dialun2 في الحوار الجامعة	33.3%	36.4%	36.2%	36.2%
	4 عال جدا	Count	1	45	24	70
		% within dialun2 في الحوار الجامعة	11.1%	20.7%	17.0%	19.1%
Total		Count	9	217	141	367
		% within dialun2 في الحوار الجامعة	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

جدول رقم (90) : يبين التوزع التكراري للعلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة و بين الحوار في الجامعة.

			الحوار في الجامعة			
			1.00 نعم دائما	2.00 نعم أحيانا	3.00 لا أبدا	Total
ثقافة المطالعة	1 منخفض	Count	7	117	84	208
		% within dialun2 الحوار الجامعة في	77.8%	53.9%	59.6%	56.7%
	2 متوسط	Count	2	74	38	114
		% within dialun2 الحوار الجامعة في	22.2%	34.1%	27.0%	31.1%
	3 عال	Count	0	26	19	45
		% within dialun2 الحوار الجامعة في	.0%	12.0%	13.5%	12.3%
Total		Count	9	217	141	367
		% within dialun2 الحوار الجامعة في	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

جدول رقم (91) : يبين التوزع التكراري للعلاقة بين درجة ممارسة المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة و بين جو المنزل .

			جو المنزل المناسب للمطالعة			
			1 نعم	2 قليلاً	3 لا	Total
درجة الممارسة	0	Count	13	32	7	52
		% within جو المنزل مناسب للمطالعة	8.4%	18.9%	15.9%	14.2%
	1	Count	45	55	19	119
		% within جو المنزل مناسب للمطالعة	29.2%	32.5%	43.2%	32.4%
	2	Count	61	60	10	131
		% within جو المنزل مناسب للمطالعة	39.6%	35.5%	22.7%	35.7%
	3	Count	7	1	1	9
		% within جو المنزل مناسب للمطالعة	4.5%	.6%	2.3%	2.5%
	4	Count	2	1	0	3
		% within جو المنزل مناسب للمطالعة	1.3%	.6%	.0%	.8%
	5	Count	8	13	0	21
		% within جو المنزل مناسب للمطالعة	5.2%	7.7%	.0%	5.7%
	6	Count	18	7	7	32
		% within جو المنزل مناسب للمطالعة	11.7%	4.1%	15.9%	8.7%
Total		Count	154	169	44	367
		% within جو المنزل مناسب للمطالعة	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

جدول رقم (92) : يبين التوزع التكراري للعلاقة بين امتلاك الوعي بأهمية المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة و بين أسلوب الدراسة المتبع في الجامعة .

			أسلوب الدراسة المتبع في الجامعة			Total
			1 حفظ	2 حفظ و فهم	3 فهم	
الوعي	1 منخفض	Count	1	6	2	9
		% within أسلوب الدراسة المتبع في الجامعة	2.4%	2.4%	2.7%	2.5%
	2 متوسط	Count	22	105	28	155
		% within أسلوب الدراسة المتبع في الجامعة	53.7%	41.7%	37.8%	42.2%
	3 عال	Count	13	94	26	133
		% within أسلوب الدراسة المتبع في الجامعة	31.7%	37.3%	35.1%	36.2%
	4 عال جدا	Count	5	47	18	70
		% within أسلوب الدراسة المتبع في الجامعة	12.2%	18.7%	24.3%	19.1%
Total		Count	41	252	74	367
		% within أسلوب الدراسة المتبع في الجامعة	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

جدول رقم (92) : يبين التوزع التكراري للعلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة و بين ساعات المتابعة اليومية لوسائل الاتصال الجماهيري.

ثقافة	عدد ساعات المتابعة اليومية لوسائل الاتصال الجماهيري	Tota

المطالعة	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	15	16	
1 منخفض	18	22	39	31	24	32	19	3	2	2	5	3	2	6	20
	72.0%	46.8%	54.2%	56.4%	52.2%	61.5%	57.6%	37.5%	40.0%	66.7%	83.3%	75.0%	66.7%	75.0%	56. %
2 متوسط	5	15	23	17	15	16	10	5	3	0	1	1	1	2	11
	20.0%	31.9%	31.9%	30.9%	32.6%	30.8%	30.3%	62.5%	60.0%	.0%	16.7%	25.0%	33.3%	25.0%	31. %
3 عال	2	10	10	7	7	4	4	0	0	1	0	0	0	0	45
	8.0%	21.3%	13.9%	12.7%	15.2%	7.7%	12.1%	.0%	.0%	33.3%	.0%	.0%	.0%	.0%	12. %
Total	25	47	72	55	46	52	33	8	5	3	6	4	3	8	367
	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0%	100.0%	100.0%	100 0%

جدول رقم (93) : يبين التوزع التكراري للعلاقة بين امتلاك الوعي بأهمية المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة و بين ساعات المتابعة اليومية لوسائل الاتصال الجماهيري.

مستوى الوعي	عدد ساعات المتابعة اليومية لوسائل الاتصال الجماهيري														Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	15	16	
1 منخفض	2	2	1	0	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	9
	8.0%	4.3%	1.4%	.0%	4.3%	1.9%	.0%	.0%	.0%	.0%	16.7%	.0%	.0%	.0%	2.5%
2 متوسط	9	18	28	24	19	24	15	3	1	1	3	2	2	6	155
	36.0%	38.3%	38.9%	43.6%	41.3%	46.2%	45.5%	37.5%	20.0%	33.3%	50.0%	50.0%	66.7%	75.0%	42.2%
3 عال	12	20	29	19	14	17	11	2	3	2	0	1	1	2	133
	48.0%	42.6%	40.3%	34.5%	30.4%	32.7%	33.3%	25.0%	60.0%	66.7%	.0%	25.0%	33.3%	25.0%	36.2%
4 عال جدا	2	7	14	12	11	10	7	3	1	0	2	1	0	0	70
	8.0%	14.9%	19.4%	21.8%	23.9%	19.2%	21.2%	37.5%	20.0%	.0%	33.3%	25.0%	.0%	.0%	19.1%
Total	25	47	72	55	46	52	33	8	5	3	6	4	3	8	367
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

جدول رقم (94) : يبين التوزع التكراري للعلاقة بين درجة ممارسة المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة و بين مستوى أداء مصادر الثقافة .

			مستوى أداء مصادر الثقافة			Total
			1 سيئة الأداء	2 متوسطة الأداء	3 جيدة الأداء	
درجة الممارسة	0	Count	8	16	3	27
		مستوى الأداء	22.2%	8.0%	5.9%	9.4%
	1	Count	13	58	18	89
		% within مستوى الأداء	36.1%	28.9%	35.3%	30.9%
	2	Count	9	87	18	114
		% within مستوى الأداء ه	25.0%	43.3%	35.3%	39.6%
	3	Count	1	6	1	8
		% within مستوى الأداء	2.8%	3.0%	2.0%	2.8%
	4	Count	0	2	1	3
		% within مستوى الأداء	.0%	1.0%	2.0%	1.0%
	5	Count	2	13	4	19
		% within مستوى الأداء	5.6%	6.5%	7.8%	6.6%
	6	Count	3	19	6	28
		% within مستوى الأداء	8.3%	9.5%	11.8%	9.7%
Total		Count	36	201	51	288
		% within مستوى الأداء	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

جدول رقم (95) : يبين التوزع التكراري للعلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة و بين الشعور بالفاعلية .

			الشعور بالفاعلية			
			1.00 نعم	2.00 إلى حد ما	3.00 لا	Total
ثقافة المطالعة	1 منخفض	Count	37	29	4	70
		% within الشعور بالفاعلية	48.1%	55.8%	100.0%	52.6%
	2 متوسط	Count	29	15	0	44
		% within الشعور بالفاعلية	37.7%	28.8%	.0%	33.1%
	3 عال	Count	11	8	0	19
		% within الشعور بالفاعلية	14.3%	15.4%	.0%	14.3%
Total		Count	77	52	4	133
		% within الشعور بالفاعلية	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

جدول رقم (96) : يبين التوزع التكراري للعلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة و بين مستوى الطموح الدراسي .

			مستوى الطموح الدراسي			
			1 شهادة جامعية	2 شهادة ماجستير	3 شهادة دكتوراه	Total
ثقافة المطالعة	1 منخفض	Count	65	42	101	208
		% within مستوى الطموح الدراسي	64.4%	64.6%	50.2%	56.7%
	2 متوسط	Count	27	14	73	114
		% within مستوى الطموح الدراسي	26.7%	21.5%	36.3%	31.1%
	3 عال	Count	9	9	27	45
		% within مستوى الطموح الدراسي	8.9%	13.8%	13.4%	12.3%
Total		Count	101	65	201	367
		% within مستوى الطموح الدراسي	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

جدول رقم (97) : يبين التوزع التكراري للعلاقة بين امتلاك ثقافة المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة و بين أسلوب أدائهم لأبحاثهم الجامعية .

			أسلوب أداء الأبحاث الجامعية			
			1 نعم دائماً	2 نعم أحياناً	3 لا أبداً	Total
ثقافة المطالعة	1 منخفض	Count	64	42	7	113
		% within أسلوب أداء الأبحاث	49.2%	58.3%	77.8%	53.6%
	2 متوسط	Count	44	21	2	67
		% within أسلوب أداء الأبحاث	33.8%	29.2%	22.2%	31.8%
	3 عال	Count	22	9	0	31
		% within أسلوب أداء الأبحاث	16.9%	12.5%	.0%	14.7%
Total		Count	130	72	9	211
		% within أسلوب أداء الأبحاث	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

جدول رقم (98) : يبين التوزع التكراري للعلاقة بين القراءة في الصغر والمستوى الاقتصادي و امتلاك ثقافة المطالعة لدى طلبة عينة الدراسة .

المستوى الاقتصادي				القراءة في الصغر 1.00 لا يقرأ	2.00 يقرأ بشكل جزئي	3.00 يقرأ بشكل كامل	Total
1 منخفض	ثقافة المطالعة	1 منخفض	Count	22	10	7	39
			% within rd القراءة في الصغر	62.9%	34.5%	70.0%	52.7%
		2 متوسط	Count	9	14	1	24
			% within rd القراءة في الصغر	25.7%	48.3%	10.0%	32.4%
		3 عال	Count	4	5	2	11
			% within rd القراءة في الصغر	11.4%	17.2%	20.0%	14.9%
	Total		Count	35	29	10	74
			% within rd القراءة في الصغر	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
2 مرتفع	ثقافة المطالعة	1 منخفض	Count	66	75	28	169
			% within rd القراءة في الصغر	71.7%	59.5%	37.3%	57.7%
		2 متوسط	Count	19	43	28	90
			% within rd القراءة في الصغر	20.7%	34.1%	37.3%	30.7%
		3 عال	Count	7	8	19	34
			% within rd القراءة في الصغر	7.6%	6.3%	25.3%	11.6%
	Total		Count	92	126	75	293
			% within rd القراءة في الصغر	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

جامعة دمشق

كلية الآداب و العلوم الإنسانية

قسم علم الاجتماع

دراسات عليا (ماجستير)

رقم الاستمارة الإحصائي		∟∟∟∟

استمارة بحث ميداني

" العوامل الاجتماعيّة المحدّدة لثقافة المطالعة لدى طلبة جامعة حلب "

" دراسة ميدانية "

إعداد الطالبة : رنا طحّان إشراف الدكتور : طلال مصطفى

تحية طيبة و بعد

- يسعى هذا البحث للتعرف إلى واقع ثقافة المطالعة لدى طلبة جامعة حلب ، أي التعرف إلى مدى الوعي بأهمية المطالعة و مستوى ممارستها لديهم ، كما يسعى لتبرير هذا الواقع بالاستناد إلى الأساس الاجتماعي المولد لهذه الثقافة .

- إن الاستمارة معدة لأغراض البحث العلمي و لا يترتب عليها أي مسؤولية قانونية .

- لا يجوز أن تستخدم لغير الغرض المخصص لها .

- يرجى الإجابة عنها بصدق لما فيه خير البحث العلمي .

نشكر لك تعاونك معنا

تاريخ ملئ الاستمارة : / / 2009

القسم الأول : بيانات شخصية عن الطالب الجامعي

1- الجنس:	ذكر	1	⌊_⌋
	أنثى	2	

2- السنة الدراسية في الجامعة	الأولى	1	⌊_⌋
	الأخيرة	2	

3- نوع التخصص	( )	⌊_⌋

4- مكان الإقامة الحالي	مدينة	1	⌊_⌋
	بادية/ريف	2	

5- هل أنت متفرغ تماما للدراسة الجامعية ؟	نعم	1	
	لا	2	⌊_⌋

6- برأيك هل دخلك الشخصي (من كافة المصادر) ؟	منخفض جداً	1	⌊_⌋
	منخفض	2	
	متوسط	3	
	عال	4	
	عال جداً	5	

7- هل تعاني من (أمراض / إعاقة) دائمة؟	نعم	1	⌊_⌋
	لا	2	

8- ما هو عدد اللغات الأجنبية التي تجيدها إلى جانب لغتك الأم ؟		⌊_⌋

9- ما مستوى إجادتك لهذه اللغة / اللغات	ضعيف	1	⌊_⌋
	متوسط	2	
	جيد	3	
	ممتاز	4	

10- ما مستوى إجادتك للحاسوب ؟	لا أجيد	1	⌊_⌋
	منخفض	2	
	متوسط	3	
	متقدم	4	

11- مـا مسـتوى إجادتـك لاسـتخدام الانترنت ؟	لا أجيد	1	└─┴─┘
	منخفض	2	
	متوسط	3	
	متقدم	4	

12- ما مستوى قراءتك باللغة العربية ؟	ضعيف	1	└─┴─┘
	متوسط	2	
	جيد	3	

13- ما هو ترتيبك بين إخوتك (جميع الأخوة : سواء من أب آخر أو أم أخرى) ؟	الأكبر	1	└─┴─┘
	ما بين الأكبر و الأصغر	2	
	الأصغر	3	
	ليس لدي أخوة	4	

المستوى التعليمي للوالدين	14- للأم	14- للأب
أمي	1	1
ملم	2	2
ابتدائية	3	3
إعدادية	4	4
ثانوية	5	5
معهد متوسط	6	6
جامعي و ما فوق	7	7
	└─┴─┘	└─┴─┘

ما المهنة الأساسية لوالديك؟	15- مهنة الأم	16- مهنة الأب
	( )	( )
	└─┴─┘	└─┴─┘

17- ما هو برأيك المستوى الاقتصادي لأسرتك؟ أهو:	منخفض جداً	1	└─┴─┘
	منخفض	2	
	متوسط	3	
	عال	4	
	عال جداً	5	

القسم الثاني : واقع مؤسستي التربية و التعليم فيما يتعلق بالمطالعة

18- هل يوجد مكتبة في البيت؟	نعم	1	└─┴─┘
	لا (انتقل إلى السؤال رقم22)	2	

19- كم كتابا قرأت من هذه المكتبة ؟	و لا كتاب (انتقل إلى السؤال رقم 20)	1	└─┴─┘
	( ) (انتقل إلى السؤال رقم 21)	2	

20- لماذا ؟	(انتقل إلى السؤال رقم22)	└─┴─┘

21- ما الموضوعات التي قرأتها ؟		└─┴─┘

22- هل تناقش مع الأهل الكتب التي تطالعها ؟	نعم دائماً	1	└─┴─┘
	نعم أحياناً	2	
	لا أبداً	3	

23- هل تشعر أن جو المنزل مناسب للمطالعة ؟	نعم	1	└─┴─┘
	قليلاً	2	
	لا	3	

هل كان في مدرستك مكتبة ؟	نعم	لا	لا أدري	
a24- الابتدائية	1	2	3	└─┴─┘
b24- الإعدادية	1	2	3	└─┴─┘
c24 - الثانوية	1	2	3	└─┴─┘
		(انتقل إلى السؤال رقم 28)		

25- كم كتابا قرأت من هذه المكتبة ؟	و لا كتاب (انتقل إلى السؤال رقم 26)	1	└─┴─┘
	( ) (انتقل إلى السؤال رقم 27)	2	

26- لماذا ؟	(انتقل إلى السؤال رقم 28)	└─┴─┘

27- ما الموضوعات التي قرأتها ؟		└─┴─┘

28- هل كنت تتناقش مع أستاذك بالكتب التي تطالعها ؟	نعم دائماً	1	└─┴─┘
	نعم أحياناً	2	
	لا أبداً	3	

29- هل كنت تتناقش مع زملائك بالكتب التي تطالعها ؟	نعم دائماً	1	└─┴─┘
	نعم أحياناً	2	
	لا أبداً	3	

30- هل قامت المدرسة برحلة لأحد الأماكن التالية (مكتبة ، معرض كتب ، دار نشر ، مطبعة) ؟	نعم	1	└─┴─┘
	لا	2	

31- هل كان التحاقك بهذا الفرع وفق رغبتك (تلبية لطموحك)؟	نعم	1	└─┴─┘
	لا	2	

32- ما هو أسلوب الدراسة الذي تتبعه في الجامعة ؟	حفظ	1	└─┴─┘
	حفظ و فهم	2	
	فهم	3	

33- هل يطلب منكم أبحاث (حلقات بحث / مشاريع علمية ...) ؟	نعم	1	└─┴─┘
	لا (انتقل إلى السؤال رقم 36)	2	

34- هل تقوم بأداء أبحاثك (حلقات البحث / المشاريع العلمية ...) بنفسك ؟	نعم دائماً	1	└─┴─┘
	نعم أحياناً	2	
	لا أبداً (انتقل إلى السؤال رقم 36)	3	

35- هل تنال العلامة التي تستحقها عند قيامك بهذه الأبحاث ؟	نعم دائماً	1	└─┴─┘
	نعم أحياناً	2	
	لا أبداً	3	

36- هل تناقشكم الجامعة (إتحاد الطلبة) في بعض القرارات (مواعيد الامتحانات ، ترتيب المواد الامتحانية ، أتمتة بعض المواد ...)؟	نعم دائماً	1	└─┴─┘
	نعم أحياناً	2	
	لا أبداً	3	

هل أنت راض عن طبيعة المناهج التي تتلقاها في الجامعة من حيث :	نعم	لا	لا أدري	
a37- الحجم	1	2	3	└─┴─┘
b37- حداثة المناهج	1	2	3	└─┴─┘
c37 – مضمون المناهج	1	2	3	└─┴─┘

38- هل تشارك فيما تقيم الجامعة من (مسابقات ، أمسيات ثقافية ، ندوات ...) ؟	نعم دائماً	1	└─┴─┘
	نعم أحياناً	2	
	لا أبداً	3	

القسم الثالث : واقع ممارسة المطالعة لدى الطالب الجامعي

39- ما عدد الساعات (في اليوم) التي تقضيها في متابعة التلفزيون / الإذاعة ؟		└─┴─┘

40- هل تشعر أن سعر الدخول على الانترنت مناسب ؟	نعم	1	└─┴─┘
	قليلاً	2	
	لا	3	

41- ما عدد الساعات (في الأسبوع) التي تطالع فيها عبر الانترنت (خارج المقررات الدراسية)؟		└─┴─┘

42- ما طبيعة المواقع التي تطالعها ؟		└─┴─┘

43- هل تطالع على الانترنت :	وفق خطة	1	└─┴─┘
	بشكل عشوائي	2	

44- هل تطالع على الانترنت :	في مجال تخصصك	1	└─┴─┘
	خارج مجال تخصصك	2	
	في المجالين معاً	3	

45- هل تطالع على الانترنت :	باللغة العربية	1	└─┴─┘
	باللغة الأجنبية	2	
	باللغتين معاً	3	

46- هل سبق أن ذهبت إلى المكتبة ؟	نعم كثيراً	1	└─┴─┘
	نعم قليلاً	2	
	لا أبداً (انتقل إلى السؤال رقم 48)	3	

47- كيف وجدت مستوى أداء هذه المكتبة ؟	سيئة الأداء	1	└─┴─┘
	متوسطة الأداء	2	
	جيدة الأداء	3	

48- هل تقرأ كتب ؟	نعم (انتقل إلى السؤال رقم 50)	1	└─┴─┘
	لا (انتقل إلى السؤال رقم 49)	2	

49- لماذا ؟	(انتقل إلى السؤال رقم 57)	└─┴─┘

50- كم كان عمرك حينما قرأت أول كتاب ؟		⊔⊔

51- هل الكتب التي تقرؤها :	في مجال تخصصك	1	⊔⊔
	خارج مجال تخصصك	2	
	في المجالين معاً	3	

52- هـل تشـعر أن أسـعار الكتـب مناسبة ؟	نعم	1	⊔⊔
	أحياناً	2	
	لا	3	

53- ما عدد الساعات (في السنة)التي تطالع بها الكتب (خارج المقررات الدراسية) ؟		⊔⊔

54- ما الموضوعات التي تطالعها ؟		⊔⊔

أيهما تفضل أكثر للمطالعة ؟	نعم	لا	
a55- كتب عربية	1	2	⊔⊔
b55- اكتب أجنبية	1	2	⊔⊔
c55 – كتب مترجمة	1	2	⊔⊔

56- هل تمارس المطالعة :	وفق خطة	1	⊔⊔
	بشكل عشوائي	2	

57- هل تناقش زملائك في الجامعة بما تطالع من (كتب / مواقع) ؟	نعم دائماً	1	⊔⊔
	نعم أحياناً	2	
	لا أبدا	3	

هل أنت إنسان فاعل في المكان الذي تتواجد فيه ؟	نعم	إلى حد ما	لا	
a58- الأسرة	1	2	3	⊔⊔
b58- الجامعة	1	2	3	⊔⊔
c58 – العمل	1	2	3	⊔⊔

القسم الرابع : واقع الوعي بأهمية المطالعة لدى الطالب الجامعي

إلى أي حد توافق / توافقين على المقولات التالية :	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي لي	لا أوافق	لا أوافق بشدة	
59 - سعة الاطلاع بشكل عام (المطالعة) تجعل الطالب أكثر تمكنا في ميدان دراسته.	5	4	3	2	1	⊔⊔
60- سعة الاطلاع بشكل عام (المطالعة) تجعل الفرد ناجحا (مبدعا) في عمله .	5	4	3	2	1	⊔⊔
61-الحصول على فرصة الدراسات العليا يجب أن تتم على أساس المعدل و ليس على أساس اختبار الطالب	5	4	3	2	1	⊔⊔
62 الحصول على فرصة في الجامعة (القبول الجامعي) يجب أن يتم على أساس المعدل و ليس على أساس اختبار الطالب	5	4	3	2	1	⊔⊔
63- الحصول على فرصة عمل يجب أن يتم على أساس المعدل العام (معدل التخرج) و ليس على أساس اختبار الطالب	5	4	3	2	1	⊔⊔
64- التعليم في الجامعة يجب أن يعتمد أسلوب (التعليم الذاتي) و (البحث الذاتي) للطالب و ليس على أساس التلقين و تقديم مناهج جاهزة	5	4	3	2	1	⊔⊔
65- الأسلوب المتبع في الامتحان أسلوب قديم و يضيع حق الكثير من الطلاب	5	4	3	2	1	⊔⊔

66- هل أنت راض عن مستواك الثقافي في مجال تخصصك ؟	نعم	1	⊔⊔
	إلى حد ما	2	
	لا	3	

67- هل أنت راض عن مستواك الثقافي بشكل عام ؟	نعم	1	⊔⊔
	إلى حد ما	2	
	لا	3	

68- ما هو أعلى مستوى تعليمي ترغب / ترغبين في الوصول إليه	شهادة جامعية	1	⊔⊔
	شهادة ماجستير	2	
	شهادة دكتوراة	3	

69- لماذا ترغب / ترغبين في الوصول إلى هذا المستوى (رتب حسب الأولوية أول ثلاثة أسباب تختارها)	طموحي للمعرفة و الاطلاع	1		
	الحصول على فرصة عمل	2		⊔⊔
	تحسين وضعي المهني	3		⊔⊔
	المكانة الاجتماعية (كسب احترام الآخرين و تقديرهم)	4		⊔⊔
	تحسين فرصتي للسفر	5		
	مواجهة تحديات العصر	6		

70- كم تبلغ مدة وقت الفراغ يومياً ؟		└┴┘

71- ما هو أكثر نشاط تقوم بممارسته في وقت الفراغ؟		└┴┘

72- رتب ما يلي حسب أولوية حرصك على امتلاكه	مواد استهلاكية (ألبسة ، مأكولات ...)	1		└┴┘
	كتب أو أجهزة أو أدوات ...(في مجال الاختصاص	2		└┴┘
	كتب أو أجهزة أو أدوات ...(خارج مجال الاختصاص	3		└┴┘

73- برأيك ما أهم الصعوبات التي قد تحول دون ممارسة الطالب الجامعي للمطالعة (كتب / انترنت)	نعم	لا	
a73- عدم توفر المال اللازم للمطالعة	1	2	└┴┘
b73- الجهل بقيمة العلم وأهميته	1	2	└┴┘
c73 - سوء وضع في المؤسسات الثقافية	1	2	└┴┘
d73- ضعف قدرات التلاميذ/الطلاب أنفسهم	1	2	└┴┘
e73 - عدم توفر الوقت الكافي	1	2	└┴┘
f73 - لا فائدة ترجى من المطالعة	1	2	└┴┘
g73 - عدم توفر المصادر اللازمة لممارسة المطالعة	1	2	└┴┘
عامل آخر ، هو : (		)	└┴┘

مصادر و مراجع الدراسة

قائمة المصادر و المراجع :

المراجع باللغة العربية :

1- أدونيس (علي أحمد سعيد) ، الثابت و المتحول : بحث في الإتباع و الإبداع عند العرب 1- الأصول ، ط1 ، بيروت ، دار العودة ، 1974 .

2- أدونيس (علي أحمد سعيد) ، الثابت و المتحول : بحث في الإتباع و الإبداع عند العرب 3- صدمة الحداثة و سلطة الموروث الديني ، ط8 ، بيروت ، دار الساقي ، 2002 .

3- أركون ، محمد ، قضايا في نقد العقل الديني ، تر. هاشم صالح ، ط1 ، بيروت ، دار الطليعة ، 1998 .

4- الجابري ، محمد عابد ، الخطاب العربي المعاصر : دراسة تحليلية نقدية ، ط1 ، بيروت ، دار الطليعة ، 1982 .

5- الجابري ، محمد عابد ، بنية العقل العربي : دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية ، ط1 ، لبنان ، مركز دراسات الوحدة العربية ، 1986 .

6- الخمش ، مجد الدين عمر خيري ، علم اجتماع : الموضوع و المنهج ، ط1، عمان ، دار مجدلاوي للنشر ، 1999 .

7- الصراف ، يوسف عبد الله ، الميول القرائية لدى طلاب و طالبات المرحلة الثانوية – التعليم العام – دولة الكويت ، الكويت ، مركز البحوث التربوية ، 1988.

8- العروي ، عبد الله ، العرب و الفكر التاريخي ، بيروت ، دار التنوير ، 1983.

9- العظم ، صادق جلال ، نقد الفكر الديني ، ط1 ، بيروت ، دار الطليعة ، 1969 .

10- اللواتي ، هيفاء ، الميول القرائية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس ، رسالة ماجستير، سلطنة عمان ، كلية التربية ، 2002 .

11- بركات ، حليم ، المجتمع العربي المعاصر : بحث استطلاعي اجتماعي ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، 1984 .

12- تيماشيف ، نيقولا ، نظرية علم الاجتماع ، تر . محمد عودة و آخرون ، مراجعة . محمد عاطف غيث ، ط7 ، القاهرة ، دار المعارف ، 1982 .

13- حجازي ، مصطفى ، التخلف الاجتماعي : مدخل إلى سيكولوجيا الإنسان المقهور ، ط4 ، بيروت ، معهد الإنماء العربي ، 1986 .

14- حجازي ، مصطفى ، الإنسان المهدور : دراسة تحليلية نفسية اجتماعية ،ط2 ، بيروت ، المركز الثقافي العربي ، 2006.

15- حسن ، سمير ، الثقافة و التحولات الاجتماعية في الوطن العربي (1967 _ 1990) دراسة نماذج من الفكر الاجتماعي _ السياسي في ضوء علم الاجتماع الثقافي ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة دمشق ، كلية الآداب و العلوم الإنسانية ، قسم الدراسات الفلسفية و الاجتماعية ، 1991 .

16- حسن ، سمير ، الثقافة و المجتمع ، دمشق ، دار الفكر ، 2007 .

17- خليل ، خليل أحمد ، العقل في الإسلام ، ط1 ، بيروت ، دار الطليعة ، 1993 .

18- شرابي ، هشام ، مقدمات لدراسة المجتمع العربي ، بيروت ، الأهلية للنشر و التوزيع ، 1977 .

19- شرابي ، هشام ، الجمر و الرماد : ذكريات مثقف عربي ، ط1 ، بيروت ، دار الطليعة ، 1978 .

20- شرابي ، هشام ، البنية البطركية : بحث في المجتمع العربي المعاصر ، ط1 ، بيروت ، دار الطليعة ، 1987 .

21- شرابي ، هشام ، النظام الأبوي و إشكالية تخلف المجتمع العربي ، تر . محمود شريح ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، 1992 .

22- عبد الكريم ، محمد الغريب ، السوسيولوجيا الوظيفية : دراسة نقدية تحليلية في نظرية علم الاجتماع العربي ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ، 1989 .

23- عيسى عثمان ، إبراهيم ، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع ، رام الله ، دار الشروق ، 2008 .

24- فرانكفورت ، شافا و دافيد ناشمياز ، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية ، تر. ليلى الطويل ، ط1 ، دمشق ، بترا للتوزيع و النشر ، 2004 .

25- قطب ، يعقوب اسحق ، اتجاهات و دوافع المطالعة عند الشباب في المجتمع الكويتي المعاصر _ دراسة ميدانية ، جامعة الكويت ، مجلس النشر العلمي ، 1987 .
26- كوهن ، بيرسي ، النظرية الاجتماعية الحديثة ، تر. عادل مختار الهواري ، ط3 ، القاهرة ، مكتبة نهضة الشرق ، 1980 .
27- ليلة ، علي ، النظرية الاجتماعية المعاصرة ، ط3 ، القاهرة ، دار المعارف ، 1991.
28 - مارشال ، جوردون ، موسوعة علم الاجتماع ، تر. محمد الجوهري و آخرون ، مراجعة و تحقيق . محمد الجوهري المجلس الأعلى للثقافة ، المشروع القومي للترجمة ، ، ط1 ، مج1، 2000.
29- محمود ، زكي نجيب ، تجديد الفكر العربي ، ط9 ، القاهرة / بيروت ، دار الشروق ، 1993 .
30- مصطفى ، طلال ، التفاوت الثقافي بين الأجيال في المجتمع المديني السوري : دراسة سوسيولوجية ميدانية في ثقافة الشباب السوري (أنموذج مدينة دمشق) ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة دمشق ، كلية الآداب و العلوم الإنسانية ، قسم الدراسات الفلسفية و الاجتماعية ، 1999 .

المراجع باللغة الانكليزية :

1- E. B. Tylor , Primitive Culture , London , John Murray , 1871.
2-Parsons , Talcott , The Structure Of The Social Action , A Study In Social Theory With Special Reference To A Group Of Recent European Writers , the free press , New York , 1937.
3- Parsons , Talcott , Essays In Sociological Theory , the free press , New York , collier – Macmillan Limited , London , 1954
4- Parsons , Talcott and Edward A . Shils , Toward A General Theory Of Action , Harper torchbooks , the academy library , Harper and Row publishers, New York and , Evanston , 1962.

5- Parsons , Talcott , The Social System , the free press , New York , collier – Macmillan Limited , London , printed in the United States of America , 1965.

الدوريات العربية :

1- الأنصاري ، " المنهج التوفيقي : إشكالية اللاحسم في الفكر و الواقع " ، عالم الفكر ، المجلد 26 ، العدد 3-4 ، يناير / مارس – أبريل / يونيو 1998.

2- الحبيب ، سهيل ، " معالم في خطاب النقد الثقافي العربي العاصر خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين : محاولة في توليف المؤتلف " ، عالم الفكر ، المجلد 36، العدد 1 ، يوليو / سبتمبر 2007.

3- الحليمي ، وفيق حسن ،" الميول القرائية لدى طلبة و طالبات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت " ، الكويت ، مجلة التربية ، وزارة التربية ، مركز البحوث التربوية ، عدد 5 ، 1990 .

4- الحمد ، تركي حمد ، " فكر الوصاية ، ووصاية الفكر : إشكالية النخبة و الجماهير في الفكر العربي المعاصر " ، عالم الفكر ، المجلد 26 ، العدد 3-4 ، يناير / مارس – أبريل / يونيو 1998.

5- الشهاب ، علي جاسم ، " واقع القراءة الحرة و العوامل المؤثرة فيها لدى الشباب الكويتي – دراسة ميدانية – " ، مجلة العلوم الاجتماعية ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، مجلد 35 ، عدد 4 ، 2007 .

6- العالم ، محمود أمين ، " ملاحظات أولية حول الثقافة العربية و التحديث " ، باريس ، الوحدة ، العدد 101 – 102 ، فبراير / مارس 1993 .

7- العالم ، محمود أمين ، " الفكر العربي بين النظرية و التطبيق " ، عالم الفكر ، المجلد 26 ، العدد 3-4 ، يناير / مارس – أبريل / يونيو 1998.

8- الكندري ، عبد الله ، " التغير في الاهتمامات القرائية لدى طلبة المرحلة الثانوية بالكويت بتأثير الغزو العراقي " ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، عدد 26 ، شتاء 1993 .

9- النصار ، صالح بن عبد العزيز و محمد محمد سالم و السيد محمد أبو هشام ، " الدافعية للقراءة و علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية و المعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة " ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، العدد 30 ، الجزء 4، 2006 .

10- النقيب ، خلدون حسن ، " المشكل التربوي و الثورة الصامتة : دراسة في سوسيولوجيا الثقافة " ، المستقبل العربي ، العدد 174 ، آب 1993 .

11- أ . هف ، توبي ، " فجر العلم الحديث (الإسلام – الصين – الغرب) "، تر . محمد عصفور ، الكويت ، عالم المعرفة ، العدد 220 ، أغسطس 1997 .

12- بركات ، حليم ، " إشكالية علاقة العرب بالحداثة : اهتزاز في الرؤية " ، باريس ، الوحدة ، العدد 101 – 102 ، فبراير / مارس 1993 .

13- بركات ، حليم ، " مقابلة أجراها هاشم قاسم مع الدكتور حليم بركات " ، المستقبل العربي ، العدد 369 ، نوفمبر 2009 .

14- حرب ، علي ، " العربي بين اسمه و حقيقته أو نقد العقل الوحدوي " ، عالم الفكر ، المجلد 26 ، العددان 3-4 ، 1998.

15- خضور ، أديب ، " سوسيولوجيا الترفيه في التلفزيون " ، عالم الفكر ، مجلد 28 ، العدد 2 ، أتوبر / ديسمبر ، 1999.

16- سعد ، احمد يوسف ، " أزمة المضمون في التربية العربية : غايات تربوية ساكنة و نصوص تعليمية مغلقة " ، شؤون عربية ، العدد 131 ، خريف 2007 .

17- علي ، نبيل ، " الثقافة العربية و عصر المعلومات : رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي " ، الكويت ، عالم المعرفة ، العدد 276 ، يوليو 2001.

18- كريب ، إيان ، " النظرية الاجتماعية من بارسونز على هابرماس " ، تر . محمد حسين غلوم ، مراجعة . محمد عصفور ، الكويت ، عالم المعرفة ، العدد 244 ، أبريل 1999.

19- كوبر ، آدم ، " الثقافة : التفسير الأنثروبولوجي " ، تر . تراجي فتحي ، مراجعة ز ليلى الموسوي ، الكويت ، علم المعرفة ، العدد 349 ، مارس 2008.

20- مجموعة من الكتّاب ، " نظرية الثقافة " ، تر . علي سيد الصاوي ، مراجعة .الفاروق زكي يونس ، الكويت ، عالم المعرفة ، العدد 223 ، يوليو 1997 .

21- هنا ، غانم ، " استقلالية العامل الثقافي " ، تـونس ، سلسـلة العلـوم الاجتماعيـة ، العدد 17 (العنصر الثقافي في التنمية) ، 1991 .

22- وطفة ، علي ، " المظاهر الاغترابية في الشخصية العربية : بحث في إشـكالية القمـع التربوي" ، علم الفكر ، المجلد 27 ، العدد 2 ، أكتوبر / ديسمبر 1998 .

23- يسين ، السيد ، " الفكر العربي و الزمن : أين نحن الآن من مطلع نهضة القرن " ، عالم الفكر ، المجلد 26 ، العدد 3-4 ، يناير / مارس - أبريل / يونيو 1998.

الدوريات الأجنبية :

1- A. L. Kroeber and Clyde Kluckhohn ," Culture : A Critical Review And Definitions " , Cambridge , Mass : papers of the Peabody museum , Harvard University , vol.47 , no.1 , 1952 .

2- A. L. Kroeber and Talcott Parsons , " The Concept Of Culture And Of Social System", American Sociological Review ,no. 23 , 1958